

**MAGYAR MINT IDEGEN NYELV  
HUNGAROLÓGIA**

**TANKÖNYV ÉS SZÖVEGGYŰJTEMÉNY**

**ÍRTA ÉS SZERKESZTETTE: GIAY BÉLA ÉS NÁDOR ORSOLYA**

**BUDAPEST  
1998**

# TARTALOM

Nádor Orsolya: Előszó

## I. A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia fogalma

Giay Béla: A hungarológia fogalma

Giay Béla: A magyar mint idegen nyelv fogalma

Kísérletek a hungarológia fogalmának és tartalmának meghatározására

## II. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának történeti kérdései

Nádor Orsolya: A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának története

### II.1. Magyartanítás a történeti Magyarországon

Czuczor Gergely: A 'magyar nyelv' állapotja Gimnáziumunkban

Törvényjavaslat a magyar nyelv tanításának kötelezettségéről a népiskolai tanintézetekben, indokolással

Tarcsay Erzsébet: Magyar iskolák Horvát-Szlavonországban

Kőrösi Sándor: A közoktatás Fiumében

Hegedűs Rita: Nyelvtan és kommunikáció viszonya egy szombathelyi magyar nyelvkönyvben

### II.2. Magyartanítás külföldön - a magyar kulturális diplomácia

Magyary Zoltán: A külföldi magyar intézetek és egyéb tudományos kapcsolataink

Hankiss János: A kultúrdiplomácia alapvetése

Paikert Géza: Külföldi magyar intézetek

A magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium külföldi kulturális intézményeinek és azok tisztviselőinek címjegyzéke

Fábián Pál: A magyar nyelv és irodalom tanítása a külföldi egyetemeken

### II. 3. Történelmi - művelődéstörténeti kapcsolataink és a magyartanítás

Mikó Pálné: Márton Józsefről

Tóth László: Adalékok a XIX. századi olaszországi magyar-tanítás történetéhez

Deáky Zsigmond: Mért tanult a Lukkai Örökös Herczeg magyarul?

Giovan Battista Pellegrini: Magyartanítás Olaszországban

Sas Andor: Riedl Szende prágai korszakáról

Pražák Richard: Hungarológia Csehszlovákiában

### II. 4. Magyar nyelv-oktatás nyelvrokonainknál és Svédországban

Mikko Korhonen: A Helsinki Egyetem Magyar Intézete 60 éves

Tuomo Lahdelma: A Jyväskyläi Egyetem hungarológiai programja

Norvik Piret: Magyaroktatás a tartui egyetemen az Észti Köztársaság idején

Lars-Gunnar Larsson: A magyar nyelv oktatásának kialakulása a svédországi egyetemeken

Szépe György: Lotz János pályája

Lotz János: Első grammatikai felfogásomról

### II. 5. Magyartanítás szláv nyelvterületen

Andrzej Sieroszewski: A magyar filológia felsőfokú oktatása Lengyelországban

Takács Győző: A magyar mint idegen nyelv oktatása Bulgáriában (Az oktatás céljai és szintjei)

Trócsányi Zoltán: Magyar nyelvtan orosz nyelven 1855-ből

Klara Maityinszkaja: A magyar filológia (hungarológia) oktatása a Szovjetunióban

### II. 6. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia angol és francia nyelvterületen

Peter Sherwood: Magyar stúdiumok Londonban

Várdy Béla: Magyarságtudomány az észak-amerikai egyetemeken és főiskolákon

Romsics Ignác: Francia-magyar kulturális kapcsolatok és a párizsi Magyar Intézet a két világháború között

### **III. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertana**

Giay Béla: A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései

#### **III. 1. ÁLTALÁNOS KÉRDÉSEK**

Szende Aladár: A magyar nyelv és kultúra tanításának módszertanáról

Giay Béla: Néhány szempont a magyar nyelvoktatás módszertani fejlesztéséhez

Éder Zoltán - Kálmán Péter - Szili Katalin: Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában

Kiss Jenő: Megjegyzések német anyanyelvűek magyartanításának módszertani kérdéseire

#### **III. 2. A MAGYAR NYELV OKTATÁSA KÜLFÖLDÖN**

Horváth Mátyás: A magyar mint környezeti nyelv diszciplináris és oktatási kérdései

Nagy Károly: Külföldi magyartanításunk módszereinek kialakításáról

Zaicz Gábor: Magyar szak az uppsalai egyetemen: tárgyak - követelmények - segédeszközök - tapasztalatok

Giay Béla - Lengyel Zsolt - Nádor Orsolya: A magyar mint idegen nyelv/hungarológia külföldi oktatásának rendszerváltozatai a nyolcvanas években

#### **III. 3. MAGYARORSZÁGI INTÉZMÉNYEK GYAKORLATÁBÓL**

Giay Béla: A magyar mint idegen nyelv kutatása és oktatása a Nemzetközi Előkészítő Intézetben

Sturcz Zoltán: A magyar mint idegen nyelv tanítása a műszaki egyetemeken és főiskolákon

#### **III. 4. NÉHÁNY NYELVI-NYELVTANI PROBLÉMÁRÓL**

Szűcs József: Igecentrikus kommunikatív nyelvtanítás

Hegyi Endre: A vonzatközpontúság

Ginter Károly: A magyar határozórendszer tanításáról

Keresztes László: A magyar határozórendszer oktatásáról Finnországban

Kiss Miklósné: Határozóink tanításának néhány problémája

Németh Jenő: A helyhatározó kifejezési eszközeinek tanítása

Naumenko-Papp Ágnes: A magyar szórend fő rendező elveiről

#### **III. 5. HUNGAROLÓGIAI TÁRGYAK OKTATÁSÁRÓL**

Giay Béla: A magyar irodalom külföldi egyetemi oktatása

Magyar Miklós: Az irodalom szerepe a magyar nyelv tanításában és az irodalom mint diszciplína oktatásának lehetőségei az

Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III egyetemen

Mayer Rita: Magyar irodalom magyarul a Moszkvai Állami Lomonosov Egyetemen

Ódor László: A komplex országismeret-oktatás lehetőségei

#### **III. 6. TANKÖNYVEK, TANTERVEK**

Szili Katalin: Nyelvünk a külföldieknek írt nyelvkönyvekben

Prileszky Csilla: A Színes Magyar Nyelvkönyv általános célkitűzései

A magyar nyelv tantárgy tanításának anyaga

A magyar nyelv tanításának módszerei

Ajánló bibliográfia

# Nádor Orsolya

## Előszó

A pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem hallgatói 1987 óta foglalkoznak a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia kérdéseivel. A diszciplína oktatása először csak speciálkollégium formájában folyt. Az 1993/94-es tanévtől kezdve, a Nyelvtudományi Tanszék által kidolgozott komplex program alapján nyílt lehetőség arra, hogy magasabb szinten, specializáció keretében ismerkedjenek meg a hallgatók a szakterület oktatástörténeti és módszertani kérdéseivel, valamint az azokhoz kapcsolódó alkalmazott nyelvészeti, pszichológiai, pedagógiai és művelődéstörténeti stúdiumokkal. Az egyetemi szintű hungarológiai képzés célja olyan felkészült szakemberek képzése, akik tájékozottak a magyar nyelv és kultúra hazai és külföldi oktatásában.

A kötet címében szereplő kettősség, amit egy ferde vonal jelez, arra utal, hogy a magyar mint idegen nyelv és a magyarságról közvetített komplex ismeretek rendszere, a hungarológia, egymásra épül és elválaszthatatlanul összetartozik. A hungarológia tanulmányozása esetünkben nem elsősorban a magyarság belső önismeretével kapcsolatos tudományterületek vizsgálatát jelenti, hanem a magyar nyelv és kultúra külföldiek számára történő közvetítését.

A hungarológia, illetve a magyar mint idegen nyelv teoretikus, diszciplináris és gyakorlati kérdéseit vizsgálva, sok eltérő véleménnyel találkozunk. A kötet első részében arra törekedtünk, hogy lehetőleg minden érdemi kérdést érintsünk, s amennyiben lehetséges, bemutassuk az egymástól eltérő álláspontokat is.

A kötet második egysége a magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának történeti kérdéseivel foglalkozik. Az első tematikus csoport, amely a „Magyartanítás a történeti Magyarországon” címet kapta, a bevezető tanulmányban leírtakat egészíti ki, a második csoport nehezen hozzáférhető dokumentumokat tartalmaz a külföldi intézményrendszer formálódásáról, a harmadik pontban azok a tanulmányrészletek és nyelvkönyv-szemelvények kaptak helyet, amelyek az osztrák, olasz és cseh történelmi, művelődéstörténeti kapcsolatok magyar nyelv-oktatási vonatkozásait mutatják be, a negyedik nyelvrokonaink és a svédek nyelvtanulási szándékairól tanúskodik, az ötödik a szláv, a hatodik pedig a francia és az angol nyelvterületre tekint ki. Természetesen a kötet szerkesztésekor lehetetlen lett volna minden egyes - több mint 30 - országról külön-külön tanulmányt beilleszteni, de nem is áll szándékunkban egyetlen könyvvel „kiváltani” az oktatástörténettel kapcsolatosan megjelent gazdag szakirodalmat. Az itt, valamint a módszertani fejezetben közölt szemelvények elolvasása nem pótolhatja a teljes mű ismeretét. A szakirodalomban való eligazodást a kötet végén található ajánló bibliográfia segíti.

A könyv harmadik fejezete a magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani kérdéseit tekinti át. A magyar nyelv-oktatás, amely több mint évszázados múltra tekint vissza, napjainkban számtalan helyszínen, sokféle céllal és igen eltérő feltételek között folyik. A magyar ugyan nem világnyelv, a kevésbé ismertek és kevésbé tanítottak közé tartozik, mégis közel száz egyetemen állandóan jelen van, bármikor tanulható. Mivel hagyományos értelemben vett „iskolai” magyar nyelv-tanulásról nem beszélhetünk, a magyarra jellemző, hogy főként felnőtt korban, többnyire nem első idegen nyelvként tanulják, az egyetemek és a szinte felmérhetetlen tanfolyami formációk jelentik az oktatás fő területét.

Giay Béla, mint a szakterület kiváló ismerője, a bevezető tanulmányban olyan alapkérdésekkel foglalkozik, amelyek ismerete nélkülözhetetlen mindazok számára, akik a magyarnyelv-oktatással foglalkoznak. Az egyes részterületeket hat csoportba sorolt tanulmányok segítségével ismerteti meg a kötet. Az első egység az oktatás általános kérdéseivel foglalkozik, a második és a harmadik a külföldi-, ill. a hazai intézményi gyakorlatba enged bepillantást, a negyedik nyelvi-nyelvtani problémákat világít meg, az ötödik a hungarológiai szaktárgyak közül a leggyakrabban tanított irodalommal és országismerettel foglalkozik, végül a tankönyvek és tantervek kérdése kerül elő.

A jelenlegi kötet eredetileg három különálló könyv összeszerkesztéséből állt össze. Külön volt a „Bevezetés” (szerzői: Giay Béla és Nádor Orsolya), az oktatástörténet (Nádor Orsolya összeállításában), valamint a módszertan (Giay Béla és Nádor Orsolya munkája). A szoros összetartozás, az esetleges ismétlődések elkerülése, valamint a könyvkiadói szempontok egyaránt közrejátszottak abban, hogy most egyetlen kötetbe foglalt tankönyvet és segédkönyvet adunk a magyar mint idegen nyelv/hungarológia szakos diákok, a már gyakorló pedagógusok - és minden más érdeklődő kezébe.

## **I. A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia fogalma**

## Giay Béla

### A hungarológia fogalma

#### 1. A fogalom előtörténete

A „hungarológia” fogalom tartalmi előzményei a magyar tudománytörténetben a nemzeti önismeret céljait szolgáló állam- és nemzetismereti irodalom, az etnográfia és a nemzeti jellemtan kialakulásáig nyúlnak vissza. „A világ nagy nemzeteinek példája tanúsítja, hogy a nemzeti lét ismerete, vagy, ahogy régebben nevezték, a ‘honisme’, a műveltség nélkülözhetetlen alapfeltétele. A haza fogalma csak határozatlan eszmei egység és bizonytalan érzésközösség mindaddig, míg meg nem ismerjük a hazát jelentő föld, nemzet és állam jelenségeinek szövevényét. Ennek a hármas alkotó elemnek szabatos megismerésén épül fel a honismeret.”<sup>1</sup> A XVII. században keletkezett első magyar nyelvű államismereti műveket még differenciálatlan tudományfelfogás jellemezte. Tudományos igényű művek csak később, a XVIII. század első évtizedeiben íródtak. Ezek közül a legjelentősebb BÉL MÁTYÁS *Notitia Hungariae*-ja (Bécs, 1735-1742), amely német államismereti munkák mintájára készült, és eredetileg a teljes Magyarország természeti, földrajzi, történeti és politikai leírását tartalmazta volna. A tervezett műnek azonban csak öt kötete készült el, a többi kéziratban maradt. A megjelent kötetek a felföldi országrész és Moson megye adatait tartalmazták. A *Notitia* még így, befejezetlenül is a kor legnagyobb magyar tudományos vállalkozásának tekinthető, amely nagy hatással volt a szakterület további fejlődésére. Bél Mátyás maga is tisztában volt művének jelentőségével, és az előszóban a következőket írta: „Sok minden van Magyarországon, amit részben a külföldiek irigysége ferdített el és tett gyűlöletessé, részben a mieink érdektelensége megvetetté; sok olyan is van azonban, amit homály borít és az elfeledéssel küzd; könnyű tehát előadásuk során akkor is hibázni, amikor legkevésbé gondolnánk. Ha ezeket a hibákat akarják a külföldiek vagy honfitársaink gyógyítani, elűzni a meséket, helyükre biztosat állítani, kifejteni, ami kétes, fölfedni az ismeretlent; ha a természet csodáit (ami bizony sok és elég szokatlan is van Magyarországon) valamint az egész nép tetteit alaposan kutatni és becsületes munkában följegyezni akarják, azokat örök dicsőségre méltóaknak tartjuk. Nekünk elég, hogy próbát tettünk; célhoz érni mások próbáljanak.”<sup>2</sup>

A népi jelleg megismerésének szempontjából jelentős CSAPLOVICS JÁNOSnak a Tudományos Gyűjteményben megjelent munkája, az *Ethnographiai Értekezés Magyar Országról* (1822) amely először tekinti át a Magyarországra vonatkozó legfontosabb ismereteket. Bevezető szavaiban pontosan meghatározza munkájának célját és a megírás okát: „Alig vagyon már egy ága a’ Haza’ történeti és Statistikai ismeretének hátra, mellynek leírásán honnyi ‘s Külföldi Tudósok külömbféle szerencsével már eddig ne törekedtek volna. /.../ De - kivéven egynehány, a’ folyó írásokban ide ‘s tov’ előfordúlt töredékeket - majd nem egészen parlagon maradt még is egy, és pedig - csekély véleményem szerint - legnevezetesebb ága, tudniillik: az *Ethnographia*, az az: az *Ország lakosainak statistikai leírása*. - Mert azok, kik eddig az Ország népességével foglalatostkodni gondoltak, többnyire csak *történeteiknek* leírásait közölték, de a’ népeket *mostani* valóságos állapotjuk szerint, minden tekintetben

<sup>1</sup> In: Hungarológia. A Kir. Magy. Egy. Nyomda jelentése, 1934. 4.p.

<sup>2</sup> In: Bél Mátyás, 1984. 202-203.p. Tarnai Andor fordítása.

festeni, még senki sem vállalta magára.”<sup>3</sup> Csaplovics nagyszámú adatot vonultat fel az ország közállapotainak bemutatására, a nemzeti és vallási hovatartozásra stb., és összehasonlító módszert alkalmaz az egyes nemzeti jellemvonások megállapításánál. A legfontosabb felismerése az, hogy „Magyar Ország Európa kitsinyben”. Bartucz Lajos véleménye szerint: „... ha Csaplovics semmit nem írt volna, e kijelentése egymagában elegendő arra, hogy neve ennek alapján a magyar tudomány történetében minden időkre megörökíttessék”.<sup>4</sup> A tanulmány első részében tételesen felsorolja, hogy milyen egységeket kell tartalmaznia egy államismereti munkának, és fontosnak tartja a múltbeli állapotok mellett a jelen megismertetését is. „A’ közönséges Ethnographiához tartoznak - a’ Bévezetésen és ethnographiai literatúrán kívül - e’ következő tárgyak:”<sup>5</sup> 1. Az Országnak physiographiája, az az: egész természeti állapotjáról való értekezés /.../ 2. Az Országnak régi lakosairól, és a’ legrégibb időktől fogva egész mostanig történt megnépesedéséről /.../ 3. Hazánk mostani lakosainak, különösen nyelvek, s’ vallások szerint való előadása. 4. Ezeknek lakásaikról; - és pedig Geographiai tekintetben /.../ 5. Népszámolások /.../ Ide tartozik a népnek természeti szaporodásáról, vagy fogyatkozásáról szóló úgy nevezett Politica arithmetica. /.../ 6. Természeti testi s’ elmébéli állapotja, tehetsége, az egész népességnek. /.../ 7. Tápláló eledel, és öltözetek általjában. Nemzeti konyha, nemzeti ruházat. Egyes népek megkülönböztetése ezen tekintetből. 8. A Nyelvekről való elmélkedések. /.../ 9. A Vallásokról /.../ 10. A Nemzeti kimiveltségről (Culturáról) a) A’ Tudományokban b) Az erkölcsökben /.../ 11. Nemzeti szorgalom (Industria) a) Házi és mezei gazdaság /.../ b) Kézi és szép mesterségek /.../ c) Kereskedés d) Egyébb foglalatosságok /.../ Vagyonosság, Szegénység. 12. Mindenféle nemzeti szokások /.../ 13. A’ Törvények Fő Charactere /.../ 14. Az Országnak külső ellenségek ellen való védekezése.”<sup>6</sup> Bár műve tudományos szempontból egyenetlen színvonalú, a forrásait nem ismerteti, és túlzó általánosításokat is tartalmaz, mégis ezt tekinthetjük az első magyar nyelvű etnográfának, amely önálló kötetben nem, csak a már említett helyen, a Tudományos Gyűjtemény című periodika számaiban jelent meg.<sup>7</sup>

A nemzeti jellemtanulással foglalkozó művek közül kiemelkedik EDVI ILLÉS PÁL *Miben áll a Magyar-Nemzetiség?* (1835) című munkája, amelyben a nemzetismeret lényegének kifejtésével és programjának meghatározásával foglalkozik. Felfogását jól tükrözik az alábbi megállapítások: „Én úgy vélekedném, hogy nemzetiséget csak a magyarnak characterében keresni akarni nagyon szűk meghatározása volna azon ideának. Ide kell tehát foglalni mindazt, valami a magyarral összefüggésben vagyon: nyelvét, szokásait, intézeteit s a t., mindezekben egyedül azt keresvén ki, ami éppen csak a magyarnak sajátja, egyéb népeket a földszínen kizárólag. A magyart minden kigondolható oldalról felvenni; azt ami a benne, nyelvében, hazájában, terményében stb. sajátja, felkeresni: azt ami őt a földön létező minden más nemzetektől megkülönbözteti, el nem fogódott csöndes elmével összealkatni: ez adná aztán előnkbe a magyart az ő valódi nemzetiségében.”<sup>8</sup>

<sup>3</sup> In: Csaplovics, 1822. III.k. 37.p.

<sup>4</sup> Bartucz Lajos, 1936

<sup>5</sup> A címszavakat rövidítve adjuk közre. (A szerző)

<sup>6</sup> In: Csaplovics, 1822. III.k. 39-43.p.

<sup>7</sup> Csaplovics János, 1822. Tudományos Gyűjtemény III.k. 37-65.p.; IV.k. 3-50.p.; VI.k.79-92.p.; VII.k. 45-51.p.

<sup>8</sup> E.I.P.: Miben áll a’ Magyar-Nemzetiség? = Magyar Hazai Vándor 1835. 52.p.



A nemzeti jellemtan területén 1847-ben a Hazánk című győri lapban figyelemre méltó 14 részes cikksorozat jelent meg, amelyet RÓNAY JÁCINT állított össze, *Milyen a magyar?* címmel. Ezek az írások találóan jellemzik a magyar karaktert, de számos túlzást és általánosítást tartalmaznak. A sorozat első részében elődeihez hasonlóan ő is megfogalmazza Magyarország belső felfedezésének és külső megismertetésének igényét: „Hazánkat e’ részben, fájdalommal kell megvallanom, nem igen ismerjük még. /.../ Külföldi utazásainkban feljajdulunk, ha a világ mit sem tud rólunk, ha nem hallja égbekiáltó nemzeti zajunkat, ha nem ismeri dicső magyarságunkat, melly olly kábító fényben ragyog önszemeink előtt; és még is, mi vagyunk azok, kik mindenre ráérünk, csak hazánk megismerésére vagy megismertetésére nem, mindenre van pénzünk, csak hazánkban utazásra nincs!”<sup>9</sup> A cikksorozat további részeiben részletesen elemzi a magyar antropológiai alkatot, a magyar vérmérsékletet, a gesztus- és szokásrendszert stb. Megfigyelései közül több ma is elgondolkodtató. Például a 9. részben megállapítja, hogy „a czím- és hivatalok mindig fontos szerepet játszottak nemzeti életünkben” és ezt számos példával is igazolja; a 11. részben pedig kijelenti, hogy „sokkal büszkébb a’ magyar, minthogy hibáit elesmérje, sokkal könnyelműbb, minthogy tévedései felett buslakodnék. A’ hibákat magában sohasem keresi, veszteségeiben mást okul, hátramaradását, hanyatlását más okozá”. Rónay munkáját számos hasonló nemzetkarakterológiai mű követte, a magyar nemzetismeret terén azonban csak néhány évtized múlva történt lényeges előrehaladás, amikor 1876-ban Budapesten megjelent HUNFALVY PÁL *Magyarország ethnographiája* című műve, amely elsőként adott teljes, átfogó képet az országról, annak nyelvi és vallási helyzetéről, valamint a társadalmi szerkezetéről. Az első magyar történeti etnológia mondanivalójának hitelét növeli, hogy a leírtak többségét személyes benyomásokból, utazásai során szerzett tapasztalataiból merítette. Könyvében kitért néhány fontos fogalom, így például a nép, a nemzet és a faj meghatározására is. „Ethnographia tehát szó szerint *nép-leírás*, ethnologia pedig a nép okának való előadása. Ha szorosán ragaszkodnánk a szók értelméhez, az *ethnographia* az a tudomány volna, melly a népeket leírja, úgy a mint vannak; az *ethnologia* pedig az, melly kutatja, hogyan lett a nép. /.../ A magyar nyelvben két szó felel meg a görög ethnosnak, *nép* és *nemzet*. A nép tágabb jelentése a nemzetnél. Magyarország népe magában foglalja az ország összes lakosságát, de ez annyi nemzetre oszlik, a hány nyelv uralkodik az országban. A *nemzet* fogalmában a nyelv a fő ismertető, azért a *nemzetiség* mind azt magában foglalja, a minek az a jellem. A *nép* fogalmában az ország, a tartomány, a föld a fő ismertető; azért a *népség* is ezekre vonatkozik; továbbá *népes*, *népesség* a lakosság sűrűségét fejezi ki. Ez lévén a nép és nemzet közti különbség, az ethnographia és ethnologia tulajdonképpen *nemzetek leírása*, *nemzetek tudománya* volna; de nálunk is *nép-rajz*, vagy *nép-irat* ethnographiát teszen.”<sup>10</sup> A látni- és tudnivalókról annyira érzékletesen írt, hogy műve - kis túlzással - akár útikalauzként is szolgálhatott volna.

A századforduló éveiben megjelent művek tovább bővítették az állam- és nemzetismeret fogalmát, és az egyes témák szerepeltetésétől függően számos változata alakult ki a Magyarországot bemutató irodalomnak. Közös jellemzőjük, hogy tájékoztatnak az ország természeti viszonyairól, nyelvéről, irodalmáról, társadalmáról, gazdasági helyzetéről, kulturális életéről és nemzetközi kapcsolatairól. Ezek a könyvek többnyire magyar nyelven íródtak (bár némelyiket idegen nyelven is megjelentették), s elsősorban a nemzeti önismeret fejlesztését szolgálták. Azok a korszerű összefoglaló, tájékoztató anyagok, amelyek az igényesebb

---

<sup>9</sup> Hazánk 1847. 4.sz. 1.p.

<sup>10</sup> In: Hunfalvy Pál, 1876. 47-48.p.

olvasók, illetve a külföld számára mélyebb betekintést engedtek volna az ország helyzetének megismerésébe, még mindig hiányoztak.

A XX. század elején az addig öröknek és megváltoztathatatatlannak tűnt értékek felbomlottak: megszűnt a Monarchia, Magyarország vesztésként került ki a világháborúból, s elveszítette területének és lakosságának tekintélyes részét. A trianoni döntést és annak következményeit elemző politikusok arra a következtetésre jutottak, hogy a veszteség oka nagyrészt abban keresendő, hogy Magyarország a szomszéd országokkal szemben lépéshátrányban volt és van mind a nagyhatalmak politikai köreinek informálásában, mind a színvonalas kulturális tájékoztatás területén. Az átgondolt nemzetközi kulturális stratégia hiányát azonban nem lehetett egyik évről a másikra megszüntetni, és a hiányzó műveket megjelentetni.

Komplex és reális nemzeti kulturális stratégiát elsőként Klebelsberg Kunó kultuszminiszternek sikerült megvalósítania. A huszas évektől kezdve Magyarország kulturális külpolitikájának meghatározó eleme lett a magyar kultúra külföldi intézményrendszerének kiépítése: tájékoztató, kulturális és kutatóintézetek, egyetemi magyar tanszékek és lektorátusok létesültek. Ezzel párhuzamosan megindult a hazai magyarságtudományi intézményrendszer létrehozása is. Mindez új minőségi követelményeket jelentett, és a korábbi elszigetelt egyéni törekvések helyett egyre fontosabbá vált az intézményesített, összehangolt munka. Klebelsberg már 1917-ben, a modern történettudományi kutatás megszervezése kapcsán felhívta a figyelmet arra, hogy „többé ne egyének személyes vállalkozására, hanem intézmények állandó alapjára fektessük akciónkat. Különben az egymást követő kutatóknak a munkát óriási időpazarlással mindig újra kellene kezdeniök, holott az intézet az elődök folyton halmozódó gyakorlati és tudományos tapasztalatait játszva közvetíti az újonnan érkezőknek.”<sup>11</sup> A hazai törekvések és a külföldi fogadókészség egybeesésének következtében az oktatás és kutatás első, egyben az egyik legsikeresebb szervezeti formája Berlinben alakult ki, ahol tanszék, tudományos intézet és Collegium Hungaricum is létesült. Ez az intézmény hosszú időre mintául szolgált a más országokban létesített formációk számára is.

## 2. A „hungarológia” szó megjelenése és változásai

A *hungarológia* szó megjelenése és elterjedése szoros kapcsolatban volt a berlini egyetemen működő magyar tanszék tevékenységével. A nemzetközi gyakorlatnak megfelelő terminológia valószínűsíthetően analógiás hatásra alakult ki (turkológia, sinológia stb.). A szót a berlini egyetem tanára, GRAGGER RÓBERT használta először, aki ezzel minden bizonnyal hangsúlyozni akarta, hogy a berlini magyar oktató- és kutatóhelyen többről, ill. másról van szó, mint a hagyományos értelemben vett magyar filológia műveléséről. A *hungarológia* szó első írásos előfordulása Graggernek egy kisebb tanulmányában található, amely az Ungarische Jahrbücherben jelent meg 1922-ben.<sup>12</sup> Itt Gragger a következőket írja: „Az első **hungarológiai** intézet a világháború idején létesült a berlini egyetemen. Ennek az intézménynek az az alapelve, ahogy az Ungarische Jahrbücher olvasói előtt már ismeretes, hogy az oktatásban és a kutatásban ne csak a filológia és a történettudomány kérdései szerepeljenek, hanem az egész magyar kultúrkör megragadható legyen. Kétségtelenül az előbbieket állnak itt is az előtérben. A filológiáról szólva, az intézeti munkatervben az egész ural-altáji nyelvcsalád

<sup>11</sup> Klebelsberg Kunó: A magyar történeti kutatás feladatai és a kutató munka megszervezése. In: Klebelsberg, 1927. 10.p.

<sup>12</sup> In: Ungarische Institute für Geschichtsforschung. Ungarische Jahrbücher, Band II. Berlin, 1922. 211.p.

tanulmányozása szerepeltethetővé vált, különösen 1917 tavasza óta, amikor egy finn lektorátus és hozzá kapcsolódóan egy finn könyvtár létesült, amely a meglévő gazdag magyar könyvtári állományhoz csatlakozott, és amióta W. Bang Kaup az összehasonlító török nyelvtudomány professzora elkezdett a magyar intézetben dolgozni. A történeti kutatások természetesen az első vonalban szerepelnek, s ezek a Poroszországban, de különösen Berlinben rendelkezésre álló archív anyagok feldolgozását célozzák. A német-magyar, s mindenekelőtt a porosz-magyar kapcsolatokkal foglalkozó munkák kidolgozásával összhangban folyik egy *Codex Diplomaticus Borussico-Hungaricus* előkészítése. Az intézet maga is gazdag archív anyaggal rendelkezik. Ahogy azt az intézet munkaterve, a beszámoló jelentés és az Ungarische Jahrbücher mutatja, a fentieken kívül a **hungarológia** (kiemelések tőlem: G.B.) más területei is tárgyalásra kerülnek.”

A fenti szöveggörnyezet azt sejteti, hogy Gragger előszóban valószínűleg már korábban is használhatta ezt az elnevezést. Ezt a feltételezést erősítik meg azok a visszaemlékezések is, amelyek a későbbiekben Gragger fogalomértelmezésével foglalkoznak.<sup>13</sup>

Gragger tétélesen nem definiálta a hungarológia fogalmát, maga a szó is mindössze két levelében és egy további kisebb tanulmányában fordul elő a németes **ungarológia** alakban, de írásaiból és intézményszervezői tevékenységéből jól kirajzolódnak az általa elképzelt tudományterület tartalmi körvonalai. A Berlini Magyar Tudományos Intézet munkatervében, valamint éves jelentésében megtalálhatók azok az elemek, amelyek az ő hungarológia-értelmezését megfoghatóvá teszik.<sup>14</sup> A filológiát nemcsak nyelv- és irodalomtörténként, hanem a szó legtagabb értelmében fogta föl, a teljes magyar szellemi, társadalmi, gazdasági életet, az ‘egész magyar kultúrkört’ akarta bemutatni, nemcsak annak szűk keresztmetszetét.

Gragger elgondolása szerint az oktatáshoz és a kutatáshoz társulhatnak egyéb tevékenységek is, így könyv- és folyóirat kiadás, információs szolgálat stb. Meghatározónak tartotta a két nép, a német (porosz) és a magyar kapcsolataira vonatkozó *történeti kutatásokat*. Ezenkívül fontos szerepet kapott a *nyelv tanulmányozása*, amely lehetővé teszi egy nép pszichikai és logikai sajátosságainak megértését. A nyelvtudomány célja szerinte nemcsak a szűkebb értelemben vett grammatika művelése, hanem a néplelek megközelítése, amelyhez nélkülözhetetlen a nyelvrokonság, a nyelvföldrajz, a nyelvemlékek kutatása, valamint az összehasonlító nyelvészeti kérdések vizsgálata. A *magyar irodalom* egyik jellemző vonása az, hogy fontos szerepet játszott a magyar nép nemzeti öntudatra ébredésében. Graggernél éppen ezért az irodalom általános kultúrtörténét szélesedett, amely kitekintett többek között a művészettörténetre is. Gragger a hungarológia részének tekintette a *magyar jog és államiság* kutatását, mert az hozzájárul a népi jelleg megismeréséhez s a magyarságról alkotott reális kép kialakításához. A gazdasági terület, vagyis a *gazdaságtörténet* és a *gazdaságpolitika* tanulmányozása is beletartozott a kutatás körébe, s ezzel az ún. kemény társadalomtudományok felé szélesedett ki a vizsgálódás horizontja.

Gragger hungarológiai elképzelései a helyi igényeknek megfelelően változtak, formálódtak. Megvalósulásukat elősegítette az, hogy az 1916-ban megalapított magyar tanszék, majd tudományos intézet élvezte mind a magyar, mind a porosz kormányzat erkölcsi és anyagi támogatását. Ezenkívül a Berlinben élő, Gragger által kb. 16000-re becsült magyar diaszpóra is jelentős támogatást biztosított hungarológiai céljainak megvalósításához. A berlini oktató- és kutatóhely meggyökereztetését és fejlesztését elősegítette, hogy Gragger személyében

<sup>13</sup> Vö. Bartucz Lajos, b. Soó Rezső meghatározásai

<sup>14</sup> Vö.: Das Ungarische Institut an der Univesität Berlin. Ungarische Jahrbücher, Band I. Berlin 1922. 1-59.p.

szakmailag jól felkészült, kiváló szervezési adottságokkal rendelkező vezető irányította a munkát, aki kitűnő személyi kapcsolatokat alakított ki mind a német, mind a magyar kulturális kormányzat vezetőivel.

„A hungarológiának lassú és tervszerű munkával kialakított szervezete Berlinben három oszlopon nyugodott: az egyetemi tanszéken, a BMI-n és a Collegium Hungaricumon. Azon túl, hogy a tanszék, az intézet és a collegium vezetése, ahogy említettem, végül egy kézben egyesült, a csoportosulást sok szorosabb-lazább személyi szál is összekötötte. Az egyetemi magyar lektor az intézet könyvtárosa is volt, a finnugor és ural-altaji tanszékek a Magyar Intézetben kaptak helyet, az Intézet asszisztense a Néprajzi Intézet munkatársa is volt, a történeti szak vezetője egyetemi előadó is, a Collegium Hungaricum alkalmas szakemberei az intézet folyóiratának munkatársai stb. A Collegiumban egyébként már kész tudósok kaptak helyet, ezért is lehettek az Intézet és a tanszék segítségére. Az összeszervülő intézmények egyébként is komoly szolgálatot tehetek egymásnak. A Magyar Intézet hovatovább minden, magyar tárgyak iránt érdeklődő intézmény felvilágosítója lett. Hozzá fordultak a tankönyvek felülvizsgálata, az új lexikonok készítése közben, de akkor is, ha valamelyik színház vagy filmkészítő magyar művek vagy magyar motívumok iránt érdeklődött, akkor is, ha ismeretterjesztő előadást kellett tartani, akkor is, ha egy érettségiző fiatalembert magyarból kellett vizsgáztatni, de akkor is, ha a készülő német adóreform előterjesztői Magyarországon kerestek mintát vagy érvet. A Collegium igen sok segítséget nyújtott az Intézetnek a szükséges társadalmi háttér biztosítására; otthont adott szükség esetén egy-egy fontos politikai vagy társadalmi rendezvénynek, például az Intézet tudományos tekintélyét, de anyagi ellátottságát is biztosító *Baráti Körnek*.<sup>15</sup>

A „hungarológia” elnevezés a húszas évek közepétől kezdett elterjedni Magyarországon is, mellette ugyanakkor megjelent a **magyarságtudomány** szó is. A kettőt azóta is sokan szinonimaként használják, bár az utóbbi néhány évtizedben némi differenciálódás is megfigyelhető: a „hungarológia” (esetenként hungarisztika) szó inkább a külföldön folytatott magyar tárgyú kutatással és oktatással kapcsolatban használatos, a „magyarságtudomány” pedig inkább a belső, a magyar nép önismeretét szolgáló komplex kutatásokat jelöli. A „magyarságtudomány” elnevezés egyik első hirdetője BARTUCZ LAJOS antropológus volt, aki több cikkében is foglalkozott az ide tartozó elméleti kérdésekkel. *A modern nemzeti tudományról* szóló tanulmányában elemzi a nemzeti jelleg megnyilvánulásait, a néplélek fogalmát és tisztázni próbál olyan alapfogalmakat, mint ‘nemzeti’ és ‘tudomány’: „Aligha tagadható tehát, hogy a magyar tudomány legfőbb s legnemzetibb feladata a magyar ember, a magyar nép, a magyar társadalom, a magyar történet, a magyar föld, a magyar kultúra, a magyarhoni természet minden irányú felkutatása, megismerése s azok eredményeinek az egyetemes emberi tudományba való bevitele.”<sup>16</sup> Ezzel lényegében föleleveníti Gragger gondolatait, amely szerint a nemzeti vonatkozású tudományok szövetségéből alakul ki a hungarológia.

Ennek a tudománynak a megalapozását szolgálták a különböző szakfolyóiratok, ill. periodikák is (pl. *Debreceni Szemle*, *Magyarságtudomány*). Az önálló tudományos művek közül kiemelkedik *Hóman Bálint és Szekfű Gyula Magyar története* (1929-1933), *A magyarság néprajza I-IV.* (1933-1937), *Magyar föld magyar faj I-IV.* (1936-1938). Ezek a kötetek a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda nagyszabású vállalkozásának, a HUNGAROLÓGIA SOROZAT tervének köszönhetik megjelenésüket. „A Hungarológia Sorozat további köteteiben a magyar nemzet anyagi, lelki és szellemi építményét, alkotó elemeit s szerkezetét mutatjuk be. Nem az a

<sup>15</sup> In: Hungarológiai oktatás régen és ma. Szerk. M. Róna Judit Bp. 1983. 84.p.

<sup>16</sup> Bartucz, 1930. 336.p.

célunk e sorozattal, mint ahogy a Magyar Történet-tel sem az volt, hogy nemzetünk ismeretének tégláit hordják össze a szerzők, hanem az, hogy a tudomány mozaikköveiből egységes, áttekinthető képet alkotva tárják fel a magyarság igazi ábrázatát és jellemét az olvasónak. A *Magyar Történet* tartalmában benne van az ország, a nemzet és az állam kialakulásának teljes képe. A *Magyarság Néprajza* a magyar népi műveltség kincseiről számol be. Ennek nyomában és vele lépést tartva kerül kiadásra a *Magyar Földrajz*, mint a nemzet külső és belső életét kialakító természeti tényezők leírása. Ezt követi a *Magyar Antropológia*, a magyar föld emberének rajza, hogy közönségünk megismerhesse a magyarság testi alkatát úgy történeti adataiban, mint mai mivoltában és így tisztába jöjhessen a magyarság fajiságával. Végezetül a magyarság szellemi kultúrájának nagyszerű monográfiái következnek, élükön a *Magyar Művészet Történetével*.<sup>17</sup>

A hungarológia szó magyarországi elterjedéséhez nagyban hozzájárult NÉMETH LÁSZLÓ, aki a *Tanú* első számának bevezetőjében öt pontban foglalta össze azokat a tárgyköröket, amelyek egy új tudomány megalkotását segíthetik elő. A nemzeti ön- és helyzetismeretnek ezt a tudományát, nem ismerve Gragger és Bartucz munkásságát, ő is hungarológiának nevezte el. A későbbiekben a *Válasz* című folyóiratban már egy hungarológiai társaság létrehozásának tervét fogalmazta meg, amelynek az lenne a célja, hogy összefogja az új tudomány megteremtéséhez hozzájáruló szellemi erőket. „A társaság fontosabb alosztályai a következő tárgykörökkel foglalkozhatnának: 1. a magyar nyelv ügye, 2. a mai magyar élet ‘történelmi geológiája’, kultúrrétegei, 3. magyar táj kutatás, 4. a magyar emberanyag ismerete és védelme, 5. összehasonlító népművészet, 6. Duna-népek, 7. európai eszmék és magyarság”.<sup>18</sup> Egy évvel később a *Magyarságtudomány* című folyóiratban jelent meg ugyancsak Németh Lászlótól a *magyarságtudomány feladatai*, amely a két világháború között publikált hungarológiai tárgyú tanulmányok legszínvonalasabb, leggondolatgazdagabb darabja. Frobenius sorsfilozófiájának hatására a magyarságtudományt sorstudományként értelmezte, amely nem a magyarsággal foglalkozó tudományágak egymásmellettiségét jelenti, hanem ezeknek egy újfajta sorstudományi érdeklődéssel föltárt „új vegyületét”. A magyarságtudós szerint például nem az írók életrajzával, műveik méltatásával foglalkozik, hanem azzal, hogy hol a helye „a magyar kultúra szivárványában”, nem a művek tartalma érdekli, hanem az, „hogymilyen jelentőségű magyar vívmányok ezek a művek”. Németh László az európai kultúrával kapcsolatosan négy koncentrikus körrel beszél (általános emberi, európai, közép-európai és magyar) amelyek között a megértést és az átjárást „határhártyák” biztosítják. A magyarságtudomány és a magyarsággal foglalkozó szaktudományok közötti különbséget abban látja, hogy az előbbit az érdekli, hogy honnan jött valami, az utóbbit pedig az, hogy mi mit adtunk hozzá.

A nemzeti önismeret iránti érdeklődéssel és igénnyel magyarázható, hogy a hungarológia mellett előtérbe kerültek a belső szempontokat figyelembe vevő, szűkebb értelemben vett honismereti kérdések is. A magyar föld és népismeret nem általános emberközpontú nézőpontból, hanem ‘hungarocentrikus’ megközelítéssel vizsgálja a honismeret problematikáját. Vizsgálódásainak középpontjába a föld és nép, a haza és a nemzet fogalmai kerülnek. „A honismeret több mint földrajz, különösen több annál a földrajznál, amelyet a ma vezető korcsoportban levő generáció iskoláiban megismert, tehát korántsem topográfia, egy kis statisztikával, érdekességek felsorolásával. A honismeret a nemzet térbeli életének tudománya, a népet földjéhez kötő gazdasági, politikai, kulturális, történelmi kapcsolatok együtt való

<sup>17</sup> In: A Kir.Magy. Egyetemi Nyomda jelentése a Magyar Történet befejezéséről és a magyarság tudományos megismerését szolgáló Hungarológia Sorozat további köteteiről. Bp. 1934. 5-6.p.

<sup>18</sup> Válasz 1934. 69-70.p.

föltárása. Kutatásaiban éppen úgy támaszkodik a földrajzra, mint a néprajzra, népművészeti, népköltészeti, történelmi, sőt nyelvészeti tanulmányokra is. Célkitűzése pedig a hazatudatosság felkeltése, ami korántsem azonos azzal, amit hazaszeretetnek mondanak. Ez nem érzelmi, hanem értelmi elem.”<sup>19</sup>

A hungarológia művelői közül a legtöbb a két világháború közötti időszakban önálló magyarságtudomány kialakítására törekedtek - azonban a diszciplína jellegéből következően, ez sem akkor, sem a későbbiekben nem vált lehetségessé.

ECKHARDT SÁNDOR *Magyarságtudomány* című tanulmányát azzal kezdi, hogy ez a szó nem a legszerencsésebb megnevezés, de jobb ennél egyelőre nincs. „Létrejötté összefügg azzal a szükséglettel, hogy a magyarsággal foglalkozó tudományokat közös névvel jelöljük: tehát van magyar történettudomány, magyar néprajz, magyar antropológia, magyar nyelvtudomány stb., és van magyarságtudomány, ha mindezt a magyarság felől és nem a tudományok épületének ablakaiból nézzük. A magyarságtudomány szó inkább újabb szempontot, a nemzeti organizmus szempontját fedi, és nem valami új tudományok megjelölésére szolgál.”<sup>20</sup> Eckhardt tehát elsősorban integráló jellegű megközelítési módnak tekintette a magyarságtudományt, amelybe beletartoznak a magyarsággal foglalkozó összes tudományok célkitűzései. Az ő elképzelése foglalta magában a tárgykörrel kapcsolatos leggazdagabb tematikát, így a magyar történettudomány minden területét, a nyelvtudományt, az irodalomtörténetet, a jogtörténetet, a zenetörténetet, a néprajzot, embertant, a népiségtörténetet, emberföldrajzot, társadalomtörténetet, régészetet, a természeti és környezeti adottságokat. Figyelemre méltó, hogy Eckhardt külön megemlíti a környező népekre, valamint a külföldön élő magyarságra vonatkozó ismeretek szükségességét is. Az 1939-ben a Pázmány Péter Tudományegyetemen létrehozott Magyarságtudományi Intézet programja lényegében ezeket szempontokat vette figyelembe.

BIBÓ ISTVÁN: *A magyarságtudomány problémája* című munkája, amely még a világháború idején íródott, de csak 1948-ban jelenhetett meg. Ennek bevezetőjében a magyarságtudományt olyan tudományszakként és tudománycsoportként értelmezi, amely magába foglalja a magyar nemzethez kötődő problémákat. Bibó mindenekelőtt a magyar népi jelleggel, lelki alkattal való foglalkozást elemzi, és kiemeli a magyar parasztsággal kapcsolatos ismeretek feltárásának fontosságát. Tisztázni akarja a sors és tudomány egymáshoz való viszonyát, a magyar nemzet kultúrállapotát, és külön a parasztság és a magyarság problémáját. Egyik legfontosabb megállapítása: „Elképzelhetetlen tehát, hogy a magyar kultúra megújulását a magyar paraszti népkultúra további fennmaradására és műveire lehessen alapozni, egy olyan kultúrára, mely egyrészt egy szoros és szűk társadalmi állapot jegyeit viseli magán, másrészt visszavonhatatlanul megszűnt tovább alkotó és termő kultúra lenni. De általában a magyar magas kultúra területén sem áll az, hogy a magyar alkat, a magyar jellegzetesség megállapítása és annak alapján való továbbhaladás a kultúra regenerálódásának alapja.”<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Fodor Ferenc: Magyar föld és népismeret. = Magyar Szemle 1934. 224.p.

<sup>20</sup> Eckhardt Sándor: Magyarságtudomány. = Magyarságtudomány 1942. 1-7.p.

<sup>21</sup> Bibó István: A magyarságtudomány problémája. = Magyarságtudomány, III. évf. 1. sz. (1943-1948) 1-11.p.(Csak különnyomatban) és Válogatott tanulmányok (Vál. Huszár Tibor) II.k. Bp. 1986. 551-568.p.

### 3. A fogalom története a második világháború után

Az egypártrendszer kialakulásával a nemzeti szempontok pusztán megemlékezése is a nacionalizmus vádját vonta maga után. A „hungarológia” a nemkívánatos szavak közé került, majdnem feledésbe merült a tartalmával együtt. A nemzeti tudományok művelését szolgáló korábbi hazai és külföldi intézményrendszer működése egyre nagyobb akadályokba ütközött, majd lehetetlenné vált. Az eszmei-politikai irányítás mindent a proletár-internacionalizmus céljainak rendelt alá, és a korábbi nyugat-európai kulturális kapcsolatok helyett a kelet-európai szocialista reláció vált kívánatossá, illetve kötelezővé. Ez megmutatkozott az országok közötti diplomáciai, tudományos, oktatási és kulturális kapcsolatok alakulásában is. Ebben a régióban létesültek az új magyar kulturális intézetek, tanszékek, lektorátusok, Nyugat-Európában pedig szinte csak akkor maradt meg egy-egy oktatóhely, ha az illető ország vállalta a fenntartással járó terheket.

Ez a helyzet csak a hatvanas évek közepén kezdett változni, amikor a korábbi merev elzárkózást lassan felváltotta a korlátozott kapcsolatépítés politikája. Magyarország 1964-től kezdve küldött ismét vendégprofesszorokat és lektorokat nyugat-európai egyetemekre, s részben megváltozott célokkal újra működni kezdett néhány kulturális intézet is. A téma iránti külföldi érdeklődést jelezte, hogy 1967-ben az újvidéki egyetemen magyar tanszéket, majd két évvel később hungarológiai intézetet hoztak létre. Az itt alkalmazott elnevezés (Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete) sajátos felfogásban értelmezi a hagyományos filológia és a hungarológia viszonyát. Eszerint a hagyományos filológia (nyelv- és irodalomtudomány) elválasztódott a hungarológiától, amely az egyéb társadalomtudományokat foglalta magában. A magyarországi „visszatérést” jelezte, hogy a Néprajzi Lexikon (1969) először a magyar lexikográfia történetében önálló címszóként vette fel a hungarológiát (magyarságtudományt). A hungarológia oktatói számára fordulópontot jelentett, hogy 1969-ben megkezdődött a lektori konferenciák sorozata, amelyen a külföldre kiküldött magyar vendégtanárok és lektorok helyzetének megvitatásán kívül sor került számos fontos szakmai és módszertani kérdés megtárgyalására is. A negyedik konferencián KLANICZAY TIBOR áttekintette a külföldi magyar tanulmányok helyzetét,<sup>22</sup> és ezzel összefüggésben elemezte a hungarológia fogalmának egyes tartalmi kérdéseit is. Hangsúlyozta, hogy a magyar tanulmányok (Hungarian Studies) nemzetközi tudományszakká válásához meg kell szervezni a tudományos háttérrel, és létre kell hozni az ezen a területen dolgozó oktatók és kutatók nemzetközi szervezetét. Erre 1977-ben került sor, amikor létrejött a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság, amely 1980-ban tartott első kongresszusán egyik fő vitatémájául a hungarológia-oktatás múltjának és jelenének áttekintését választotta.

Az egyik vitaindítót RÁKOS PÉTER tartotta, aki *A magyar filológia felsőfokú oktatása Közép-Európában*<sup>23</sup> című előadásában elemezte a hungarológia fogalmát is. Megállapította, hogy a hungarológiát mint valami sajátos, különálló diszciplínát nem lehetséges (és nem is szükséges) tudományelméleti szempontból meghatározni. A szó és a hozzá tartozó tartalom azonban létezik, hasonlóan a más nyelvek, kultúrák komplex vizsgálatánál kialakult nemzetközi tudományos gyakorlathoz (germanisztika - a germán népekkel és nyelvekkel foglalkozó tudományterület; szlavisztika - a szláv népekkel és nyelvekkel foglalkozó tudományterület). Rákos Péter az oktatás oldaláról közelítette meg a hungarológia fogalmát, amely kétségtelenül a diszciplína művelésének a legkiterjedtebb területe. Az értelmezés során rámutatott arra is, hogy „egy nemzet kultúráját hivatott a hungarológia láttatni a világgal, s ehhez bizonyára

<sup>22</sup> Klaniczay Tibor, 1974. 6-19.p.

<sup>23</sup> In: Hungarológiai oktatás régen és ma. 1983. 7-14.p.

józanul és tárgyilagosan kell érzékelnie önmagát<sup>24</sup>.” A bázisország és a hungarológiai jellegű információkat felhasználó (elsősorban felsőoktatási) közeg egymáshoz való viszonyát tekintve „a hungarológia nem az, amit a metropolis kínál, hanem amit a helyszín igényel”<sup>25</sup>. Ebből következően nemcsak *egyetlen és állandó tartalmú* hungarológia létezik, hanem annyi és olyan, amennyit és amilyet a ‘felhasználók’ igényelnek. Rákos Péter előadása előtt a fogalom kizárólag tudományos, illetve önismereti tartalommal telítődött, amelyben az oktatásnak csak járulékos szerep jutott. Azóta a fogalom értelmezhetetlen a hungarológiai oktatás nélkül, s ez nemcsak a filológiai képzési tartalmat kell hogy jelentse. A szűken vett filológiai modellt az idő túlhaladta, megváltoztak az igények, s egyre nagyobb teret kapott és kap az egyetemeken a társadalomtudományi jellegű hungarológiai stúdiumok megjelenése. Nem szűkítette le azonban értelmezését a felsőfokú magyar filológiai jellegű tanulmányok és kutatómunka elemzésére, s a hagyományos nyelvi-irodalmi modell átalakításának szükségességére, hanem kitért a hungarológiai ismeretterjesztő tevékenységeire is: „a Magyarországon kívüli hungarológia legtermészetesebb missziója az oktatás és a szó legtágabb értelmében felfogott ismeretterjesztés minden lehető formája és foka, beleértve azt, amit ‘alkalmazott hungarológiának’ nevezhetnénk: a helyi társadalom szellemi életébe való bekapcsolódás, tájékoztatás, közvetítés, kapcsolatteremtés, melyet szakszerű, sőt tudományos szinten, de népszerű formában is szoktak igényelni.”<sup>26</sup>

#### 4. Összegzés

A hungarológia fogalomértelmezési nehézségeinek elsősorban az az oka, hogy tudományelméleti szempontból nem tekinthető önálló tudománynak, s általánosan elfogadott definíciója sincs. A fogalom történetén végigtekintve, kitűnik, hogy már az első önismereti művek sem kizárólag a belső önismeret fejlesztését szolgálták, hanem meg akarták ismertetni a magyarság jellemző vonásait más népekkel. A belső identitáskeresés és a magyarságról szóló ismeretek közvetítésének kettőssége végigkíséri a hungarológia fogalmát és gyakorlati megvalósulásait. A különböző korokban keletkezett megfogalmazásokból az kristályosodik ki, hogy a hungarológia a magyarság anyagi-szellemi kultúrájával, természeti és társadalmi körülményeivel foglalkozó komplex, alkalmazott jellegű, multidiszciplináris tudomány, amelynek művelői elsősorban magyarországi és külföldi tudósok, tanárok. Jelenleg ez a tudomány a külföldi intézményrendszerben többnyire a magyar mint idegen nyelv oktatására alapozva, mint (felső)oktatási diszciplína jelenik meg, amelynek kereteit az adott oktatóhely igényei határozzák meg. A hungarológia a magyar nép anyagi és szellemi kultúrájával, múltjával és jelenével, ill. hagyományaival foglalkozó tudományterületek összességét jelenti, amelynek jellegét és művelését a helyi felhasználói igények alakítják ki és határozzák meg, többnyire a szelektív szintézis alkalmazásával.

---

<sup>24</sup> In: i.m. 13.p.

<sup>25</sup> In: i.m. 8.p.

<sup>26</sup> In: i.m. 13.p.



## AJÁNLOTT IRODALOM:

*Bartucz Lajos* (1930) A modern nemzeti tudományról. = Magyar Szemle 329-337.p. Újra: A hungarológia fogalma. Bp. 1990. 17-34.p.

*Bartucz Lajos* (1936) A magyar nemzetismeretről. = Ethnographia 5-20.p. Újra: A hungarológia fogalma. Bp. 1990. 61-91.p.

*Bél Mátyás* (1984) Hungariából Magyarország felé. Vál. Tarnai Andor. Bp.

*Bibó István* (1986) A magyarságtudomány problémája. In: Válogatott tanulmányok II. 1945-1949. Bp. 553-568.p. Újra: A hungarológia fogalma. Bp. 1990. 105-127.p.

*Eckhardt Sándor* (1942) Magyarságtudomány. = Magyarságtudomány 1-7.p. Újra: A hungarológia fogalma. Bp. 1990. 92-104.p.

*Fülei-Szántó Endre* (1987) A hungarológia helye és szerepe a tudományok és a művelődéspolitikai rendszerében. = A Hungarológia Oktatása 2: 3-19.p. Újra: A hungarológia fogalma. Bp. 1990. 326-266.p.

*Giay Béla* (1990) A hungarológia kialakulása és fejlődése. = Regio 3: 14-28.p.

A hungarológia fogalma (1990) Válogatta Giay Béla. Bp.

Hungarológiai oktatás régen és ma (1983) Szerk. M. Róna Judit. Bp.

*Jankovics József* (1986) „hungarológia” - címszó. In: Kulturális Kisenciklopédia 229-231.p.

Jószomszédság a tudományban. Beszélgetések a hungarológiáról (1986). = Napjaink 12: 7-9.p.

*Juhász Gyula* (1986) A hungarológia fogalmának és tárgykörének értelmezése. = Hungarológiai Értesítő 1-2: 318-321.p. Újra: A hungarológia fogalma. Bp. 1990. 173-179.p.

*Klaniczay Tibor* (1973) A magyar filológia helyzete külföldön. = Magyartanítás külföldön IV. Bp. 6-19.p. Újra: Hagyományok ébresztése. Bp. 1976. 40-56.p. és A hungarológia fogalma. Bp. 1990. 128-147.p.

*Klebsberg Kunó* (1927) Beszédei, cikkei és törvényjavaslati (1916-1926). Bp.

*Kósa László* (1980) „hungarológia” - címszó. In: Magyar Néprajzi Lexikon III. 598.p.

*Kósa László* (1991) Mi a hungarológia? In: A magyarságtudomány kézikönyve. Bp.

A magyarságtudomány kézikönyve (1991) Szerk. Kósa László. Bp.

*Németh László* (1934) Egy hungarológiai társaság terve. = Válasz 69-70. Újra: A hungarológia fogalma. Bp. 1990. 35-37.p.

*Németh László* (1935) A magyarságtudomány feladatai. = Magyarságtudomány 1. Újra: A hungarológia fogalma. Bp. 1990. 38-60.p.

*Rákos Péter* (1986) Hungarológia: a dolog és a szó. = Hungarológiai Értesítő 1-2: 321- 328.p. Újra: A hungarológia fogalma. Bp. 1990. 180-195.p.

*Veenker, Wolfgang* (1986) Gondolatok a (hamburgi) hungarológiához. = Hungarológiai Értesítő 1-2: 328-333.p. Újra: A hungarológia fogalma. Bp. 1990. 196-208.p.

## Giay Béla

### A magyar mint idegen nyelv fogalma

#### 1. A fogalom értelmezése

A magyar nyelv a társadalmi gyakorlatban általában mint az anyanyelvi-kommunikációs nevelés, a nyelvművelés és a nyelvtudomány tárgya és eszköze szerepel. A magyar nyelvet azonban hosszú idő óta idegen nyelvként is oktatják, s ennek a tevékenységnek mára többé-kevésbé kialakultak az állandó szervezeti formái és módszerei. Az oktatás természetesen nem hasonlítható az ún. széles körben ismert nyelvekéhez, más európai nyelvekkel összevetve azonban mégis jelentősnek mondható. A fogalom használata hosszú ideig nem a tényleges tartalmat kifejező meghatározás keretében történt, hanem az eseti előfordulások alkalmával jelölték meg a szerzők a tankönyveken, a nyelvtankönyveken, hogy az adott könyv nem magyar anyanyelvűek számára készült. A mai értelemben vett *magyar mint idegen nyelv* elnevezés csak a 20. század közepén alakult ki és terjedt el, a már bevezetett nemzetközi terminológia alapján. A nyelvoktatás folyamata, illetve a felhasznált tananyagok nem tükrözték a különböző környezeti feltételek között megvalósuló, eltérő didaktikai igényeket. Az egész szakterület a felnőttoktatás - és ezen belül főleg a felsőoktatás - kereteiben alakult ki. A magyar mint idegen nyelv oktatása önálló szakmaként az 1980-as években különült el, ugyanis ekkorra jöttek létre az ehhez szükséges tárgyi és diszciplináris feltételek. Ez nem azt jelenti, hogy ezt megelőzően ne művelték volna sok helyen eredményesen a magyar mint idegen nyelv oktatását, de a tanárképzés, a szervezeti keretek, a publikációs fórumok, a korszerű tankönyvkiadás területén lényeges minőségi változások csak a nyolcvanas években következtek be.

A magyar mint idegen nyelv *alkalmazott nyelvészeti fogalom*, vagyis a nyelvtudomány által feltárt ismeretek felhasználását jelenti egy adott területen. Ezen belül *idegennyelv-oktatási terminológia*, annak egyik területe. A magyar mint idegen nyelv *oktatási diszciplínaként* is értelmezhető: *tantárgy* a magyart mint idegen nyelvet szervezett oktatásban tanulók számára, valamint főként az oktatásra vonatkozó történeti és módszertani *szakismeretek rendszere* az egyetemi képzésben. Az elméleti megalapozás és a tanítás során nemcsak a nyelvészet eredményeit használja fel, hanem a nyelvoktatás többi alaptudományáét is, vagyis a magyar mint idegen nyelv *alkalmazott pedagógia, szociológia és pszichológia* is. Természetesen a meghatározó szerep a nyelvtudományé, ennek vannak a legnagyobb hagyományai a nyelvoktatásban. A szociológiai és pszichológiai szempontok kevésbé kidolgozottak és általában háttérbe szorulnak.

A magyar mint idegen nyelv *funkcionális szempontból* mindenekelőtt a magyar nyelv *külső*, nem anyanyelvi szemléletét jelenti, amelyből a nyelvi rendszer speciális leírása is következik. Az általános pedagógiai, didaktikai, lélektani stb. sajátosságok itt is ugyanúgy érvényesek, mint más nyelvek oktatásánál, és ezek egészülnek ki a csak a magyar nyelvre vonatkozó egyedi vonásokkal. Az oktatást meghatározó tényezők között kell említeni a nyelv külső és belső feltárásának, a strukturális felépítésnek, a nyelvszemléleti sajátosságoknak a kérdését is, valamint a magyar nyelv külföldi ismertségének helyzetét. A több évszázados oktatástörténet során felhalmozott tapasztalatok, a nyelvi anyag bemutatásában és feldolgozásában szerzett ismeretek fontos szerepet játszanak abban, hogy elkerülhetők legyenek a felesleges ismétlések

és újrafelfedezések. Összefoglalva: *a magyar mint idegen nyelv speciális szemléletként, leírási módként és oktatási módszerként* értelmezhető, amely tudományos kutató és elemző tevékenységen alapszik.

## 2. A magyar mint idegen nyelv tipológiája

Az oktatási céloktól és feltételektől függően egy adott nyelvet lehet *anyanyelvként* és *nem anyanyelvként* tanítani és tanulni. A nem anyanyelv az esetek többségében az idegen nyelvként való értelmezés szinonimája, amely önmagában is különböző tartalmakat foglal magában. A különbséget mindenképp a nyelvoktatás feltételeiben és az ismeretek felhasználásának lehetőségeiben találhatjuk meg. Az *anyanyelv* (az első nyelv) tanulása egy egész életen át tart, s a megtanultak felhasználása korlátlan. Az *idegen nyelvek* tanulása azonban általában egy életszakaszra korlátozódik, az ismeretek megszerzése, felhasználása többnyire nem folyamatos és nem korlátlan, hanem az elsajátított lexikai, grammatikai ismeretektől függ. Szűkebb értelemben vett idegennyelv-tanulásról beszélhetünk, ha a nem-anyanyelv tanulása *forrásnyelvi környezetben*, vagyis nem a tanult nyelv területén folyik (pl. a magyar nyelv tanulása Németországban). Ha ez a folyamat a *célnyelv* országában történik, akkor *másodiknyelv-tanulásról* van szó, függetlenül attól, hogy ez hányadik tanult idegen nyelv az illető esetében.

Az anyanyelv a kommunikáció elsődleges eszköze, ehhez viszonyítva az idegen nyelv kiegészítő jellegű. A nyelvhasználat alapvető jellemzőit tekintve az *elsődleges opposíció* a *magyar mint anyanyelv és mint idegen nyelv között* áll fenn. Az alapvető opposíción kívül továbbiak is lehetségesek pl. a magyar mint a környezet nyelve, származásnyelv.

*Szűkebb értelemben véve környezetnyelvről* akkor beszélünk, ha a nyelvelsajátítás valamelyik magyar diaszpóra földrajzi területén történik (pl. a Vajdaságban), vagy Magyarországon egy etnikailag vegyeslakosságú településen. Az ott élő más anyanyelvűek többnyire spontán módon sajátítják el a magyar nyelvet. A nyelvoktatás ezeken a területeken többnyire két tannyelvű iskolákban történik.

*Tágabb értelmezésben környezetnyelvről*, a magyarnak *második nyelvként* való tanulásáról akkor van szó, ha Magyarországon a nem magyar anyanyelvű és nem vegyeslakosságú környezetben élők ismerkednek a nyelvvel. A magyar mint második nyelv tanulása szorosan összekapcsolódik az akkulturációs folyamattal, illetve a szakképzés megszerzése iránti igénnyel. Az előbbi a Magyarországon letelepedni kívánó más anyanyelvűek beilleszkedési attitűdjét jellemzi, az utóbbi pedig az itt tanuló külföldi diákokét.

További opposíció a magyar diaszpórában élő másod- és harmadgenerációs magyarság nyelvtanulása, amelyet már nem az anyanyelvi teljesség jellemez. Ez a forma a kulturális hatások, a rokon kapcsolatok eredményeképpen specifikus vonásokat hordoz, amelyek elsősorban a nyelvországra vonatkozó ismeretekben, s a kétnyelvűség különböző fokozataiban nyilvánulnak meg. Sok esetben a magyar nyelv ismerete inkább passzív, és az elődök nyelve már nem a kommunikáció elsődleges eszköze. Ilyen feltételek között a magyar *származásnyelvként* értelmezhető. A környezetnyelv és a származásnyelv tanulása sok vonásban megegyezik az anyanyelv elsajátításával, a második nyelv tanulása viszont inkább a célnyelv országában történő idegennyelv-tanuláshoz hasonlítható. Az egyes formák között sok azonosság figyelhető meg, ezért a terminológiai elkülönítés az egyedi eseteket tekintve sokszor kérdéses lehet. Az oktatási dokumentumok és tananyagok legfeljebb az anyanyelvi és idegennyelvi opposíció következményeit érvényesítik, a további eltéréseket és specifikumokat nem veszik figyelembe.

Az eltérő formák és szintek áttekintését szolgálja a magyar mint idegen nyelv belső tipológiájának fölvázolása, amelynek keretében elhelyezhetők az összes nyelvhasználati és nyelvoktatási formák. SZÉPE GYÖRGY rendszerezése alapján ez az alábbiakat foglalja magában:

- (1) A magyarul nem beszélők külföldön
- (2) A magyar mint eszköz jellegű idegen nyelv
- (2a) A magyar származásúak számára külföldön tanított magyar nyelv
- (3) A magyarországi „magyar mint idegen nyelv”
- (4) Magyar a kétnyelvű oktatásban külföldön, nem magyarok számára
- (5) Magyar nyelv a kétnyelvű oktatásban külföldön, magyarok számára
- (6) Magyar mint a környezet nyelve a magyarországi nem magyar anyanyelvű tömbök számára
- (6a) Magyar mint a környezet nyelve a cigányok számára
- (7) A sztenderd magyar nyelv mint a „diglossia-viszony” tagja
- (8) A sztenderd magyar nyelv.<sup>27</sup>

Szépe György 8 kategóriát állít föl, amelyek elvezetnek a lehetséges nyelvtanulóktól az anyanyelvű beszélőig. A szerző hangsúlyozza, hogy a külföldi magyar lektorok számára a (2), a (2a) és a (3) típus a legfontosabb, de a szorosan vett magyar mint idegen nyelv terminológia voltaképpen csak a (2)-ra érvényes. További finomításokat is szükségesnek tart az egyes kategóriákon belül, és bevezeti a „**magyar mint második nyelv**” elnevezést is. A szakterület megnevezésére a „**magyar mint idegen és mint második nyelv**” terminus használatát javasolja.

ÉDER ZOLTÁN, aki tanulmányában a magyar mint idegen nyelv diszciplináris helyének kijelölésével foglalkozik<sup>28</sup>, elfogadja ugyan Szépe György úttörő kezdeményezését, de az egyes kategóriák értelmezésével kapcsolatban fenntartásai vannak. Szerinte az *idegen nyelv - második nyelv - környezetnyelv* műszavakat Szépe az általánosan elfogadott felfogástól eltérően értelmezi. Éder véleménye szerint többször előfordul nála, hogy a „második nyelv” és a „környezetnyelv” terminusokat szinonimaként használja, valamint a „magyarországi magyar mint idegen nyelv” kategóriába válogatás nélkül sorol be heterogén elemeket. Éder Zoltán a témával foglalkozó egyetemi előadásainak keretében az alábbi, sok részterületre is kitérő tipológiai áttekintésben összegzi álláspontját.

- (1) „*A magyar mint anyanyelv*”

Az első fő típus tehát a magyarnak mint anyanyelvnek az oktatása, mégpedig határainkon belül, vagyis magyar anyanyelvűeknek, magyar nyelvi környezetben. /.../

Az 1. altípus: a határainkon kívül, mégpedig a szomszédos szocialista országok egy tömbben élő magyar nemzetisége körében működő magyar tannyelvű iskolákban, tehát anyanyelvi környezetben, magyar anyanyelvű tanulók számára, anyanyelvi szinten folyó oktatás. /.../

---

<sup>27</sup> Vö.: Szépe György: A „magyar mint idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése. In.: A hungarológia-oktatás elmélete és gyakorlata I. 156-178.p.

<sup>28</sup> Vö.: Éder Zoltán: A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye. = Nyr 108 (1984) 63-74.p. Ujra: Dolgozatok 2.

A 2. altípus: a határainkon kívül, nyugati (illetőleg tengerentúli) országokban fönntartott magyar tannyelvű iskolákban, vagyis idegen nyelvi környezetben magyar anyanyelvű tanulók számára történő anyanyelvi szintű oktatás. /.../

A 3. altípus: határainkon kívül, idegen nyelvi környezetben, magyar kolóniákban, a szülők külszolgálatára idején magyar anyanyelvű gyerekek anyanyelvi szintű oktatása. /.../

## (2) *A magyar mint idegen nyelv*

Ez a második fő típus két altípusra oszlik attól függően, hogy a magyaroktatás idegen ajkúaknak határainkon túl vagy pedig határainkon belül folyik.

Az 1. altípus az idegen ajkúaknak idegen, azaz forrásnyelvi környezetben való magyaroktatása; ez a tulajdonképpen *szoros értelemben vett magyar mint idegen nyelv*. Történhetik:

a) általános nyelvismereti céllal /.../

b) specifikus nyelvi, művelődési vagy szakmai céllal. /.../

Ennek az altípusnak két átmeneti kategóriája van:

- a külföldi, főként nyugati egyetemekre került magyar anyanyelvű hallgatók specifikus célú (pl. magyar szak elvégzése) magyaroktatása /.../

- a szomszédos országokban két vagy többnyelvű lakosság körében, melyek közül az egyik a magyar, idegen anyanyelvűek magyaroktatása általános nyelvismereti céllal; ez a /.../ **magyar mint környezetnyelv**.

A 2. altípus az idegen ajkúaknak határainkon belül, tehát célnyelvi környezetben való magyar nyelvi oktatása-tanulása. Céljától, motiváltságának jellegétől, mélységétől, intenzitásától és időtartamától függően megvalósulhat környezetnyelvi és második nyelvi szinten. /.../

[a környezetnyelvhez tartozó csoportok: - a Debreceni Nyári Egyetem hallgatói; diplomáciai, kereskedelmi stb. képviselők magyarul tanuló tagjai; aspiránsok; részképzésre érkezők; a NEI diákjai]<sup>29</sup>

/.../A hazánkban magyar nyelvet tanuló idegen ajkúak jórésze tehát a környezetnyelvi szituációba tartozik. Fontosnak tartom azonban hangsúlyozni, hogy csaknem minden csoport számára - ellentétben a magyar mint idegen nyelvi szituációban lévőkkel - nyitva áll a magyar mint második nyelv elsajátításának lehetősége.”

A magyar mint idegen nyelv tanulása a kezdetektől összekapcsolódott a legtagabb értelemben vett magyar nemzeti kultúra hazai és külföldi megismertetésével. A magyar mint idegen nyelv oktatása külföldön elsősorban a magyarságra vonatkozó kulturális ismeretek terjesztésének eszköze, és ezért a *hungarológiának az egyik részterülete*, vagyis a diszciplináris különállás csak részleges és viszonylagos.

## 3. A terminológia néhány történeti vonatkozása

A magyar nyelv leírása és oktatása hosszú ideig nem differenciálódott anyanyelvi, idegen nyelvi stb. szempontok és igények szerint: a diszciplináris elkülönülés csak lassan, fokozatosan ment végbe. Ez többek között azt is jelentette, hogy hasonló módszerekkel és ugyanazokból a könyvekből tanították a magyart anyanyelvűek és más ajkúak számára. A

<sup>29</sup> Vö. Éder Zoltán, 1991. In: A magyar mint idegen nyelv fogalma 207-209.p.

differentiálódás a 18. század elején fölerősödött, de még hosszú idő telt el a lényeges nyelvleírási és didaktikai különbségek megjelenéséig. Új helyzet alakult ki a magyar államnyelvvé válása után, amikor a magyar iskolákkal egyidőben bevezették a magyar nyelv tanítását a nemzetiségek körében is. Az adott területen élő nemzetiség arányszámától, a település heterogén vagy homogén etnikai összetételétől függően - mai fogalmaink szerint - a magyar nyelvet környezetnyelvként, nemzetiségi többségű falvakban pedig idegen nyelvként tanították. A magyarral szembeni fenntartások a hungarus-tudat csökkenésével és a nemzeti identitástudat erősödésével egyenes arányban nőttek. A Monarchia felbomlásáig számos tankönyv és tanári „vezérkönyv” készült a nem-magyar ajkú népesség iskolai tanítására.<sup>30</sup>

A magyar mint idegen nyelv intézményes tanítása a külföldi egyetemeken létesített magyar tanszékek és lektorátusok megszervezésével kapott adekvát formát. Számaránya és kiterjedtsége miatt azóta is ez az oktatás fő területe.

A magyar mint idegen nyelv terminológia esetlegesen, más megnevezésekkel együtt a külföldi hallgatók magyarországi szakképzésének megindulásához kapcsolódva jelenik meg a szakirodalomban. Magyarország 1952-től fogadott nagyobb létszámban külföldi ösztöndíjasokat. Nyelvi előkészítésük, majd egyetemi szaknyelvi képzésük jelenti a szakterület és az elnevezés egyik hazai forrásvidékét. Az elnevezés nemzetközi analógiák hatására (Deutsch als Fremdsprache, English as a Foreign Language, Italiano come lingua straniera, Russkij jazik kak inostrannij) alakult ki. Először HEGYI ENDRE: *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart?* (Bp. 1967) című egyetemi jegyzetében, illetve SZÉPE GYÖRGY: *A magyar mint idegen nyelv tanítása és az alkalmazott nyelvészet* (1969) címmel az első lektori konferencián tartott előadásában fordult elő.

A magyar mint idegen nyelv oktatásával összefüggő problémák megtárgyalására és az oktatók személyes tapasztalatcseréjére először 1969-ben magyar lektori konferencia keretében került sor. Ez a tanácskozás, amely azóta szakmatörténeti jelentőségűvé vált, bemutatta az oktatás valós helyzetét, és vázolta a megoldásra váró feladatokat. A nyelvleírás elméleti problémái mellett a módszertani kérdések is helyet kaptak, a tankönyvírás és -kiadás gondjai is ekkor jelentkeztek először nyilvános fórumon. A következő években még háromszor került sor hasonló tanácskozásra, amelyek fölerősítették az első alkalommal már megfogalmazott gondokat, a korábbi helyzethez képest azonban nem tudtak változást elérni. 1974-től hét évig nem hívta össze a minisztérium lektori konferenciát, és csak 1981-ben indult meg újra. A kilencvenes években a tanácskozás szakmai jellege háttérbe szorult, ma elsősorban az adminisztratív teendők megbeszélésére szorítkozik az augusztusi lektori találkozó.

A diszciplináris kérdések tisztázása a hetvenes évek elejétől erősödött föl, amikor napirendre kerültek a szakmává válás elméleti és gyakorlati összetevői. Ennek egyik jelentős megnyilvánulása az a módszertani vita volt, amelyet az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Bizottsága szervezett 1977-ben<sup>31</sup>. Ezen a tanácskozáson részt vettek szinte az összes olyan hazai intézmények képviselői, ahol valamilyen formában foglalkoztak a magyar mint idegen nyelv tanításával. Az egyes intézményekben kialakult módszerek bemutatása mellett, az elhangzottak alapján cselekvési programot is kidolgoztak.

---

<sup>30</sup> Erről bővebben tájékoztat Sági István könyve, *A magyar szótárak és nyelvtanok könyvészete* Bp. 1922. 105 p.

<sup>31</sup> A magyar mint idegen nyelv. Az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának 1977. június 21-i ülése. (Szerk. Szende Aladár és Szépe György). = *Magyar Nyelvőr* 102: (1978) 299-332.p.

„Az ankét eredményeit - mintegy közmegegyezés alapján létrejött határozatokat - hat pontban foglalhatjuk össze. (A „határozatok” a külső, felső szervek számára *javaslatként* tekintendők.)

(1) Megérett az idő, hogy a szakmában dolgozók *saját szervezeti formát* kapjanak. Erre a következő négy alternatív lehetőség közül lehet majd kiválasztani a megfelelőt (esetleg többet is):

- (a) a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaságon belül egy önálló szakosztály vagy szekció;
- (b) több munkahelyen dolgozó szakembereket egyesítő munkaközösség;
- (c) akadémiai (esetleg nem akadémiai) munkabizottság az Alkalmazott Nyelvészeti Bizottság (vagy más testület) keretében;
- (d) önálló - vagy más intézményhez csatlakozó, annak keretében működő - kutatóközpont.

Mivel a szakterület nem csupán a magyarországiak ügye, ezért az (a) megoldás látszik a legkedvezőbbnek; a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaságon belül létrejövő egységnek azután lehet - akár több - munkaközössége is: (b) megoldás.

A létrejövő szervezet látná el a szakterület koordinálásának feladatait; emellett a testületi élet a méltányos kritika és az elismerés fóruma is lehet.

(2) A *szakmáztatás* kérdése is megoldandó (vagyis az, hogy milyen tanulmányi, vizsga- vagy teljesítmény-követelményekhez lehet kötni a magyarnak mint idegen nyelvnek a tanítását). Ez nemcsak jogi kérdés, hanem a szakma rangjának, jellegének és érdekvédelmének biztosítása; ez egyaránt érinti a tanárok, a tanulók és az oktató intézmények érdekeit.

Ezt a kérdést a magyarországi felsőoktatáson belül kell megoldani (figyelembe véve a nemzetközi normákat is.) Megfelelő, teljes jogú és nemzetközileg is érvényes diplomát kellene biztosítani az oktatóknak. (Ehhez már csak nagyon kevés hiányzik, mivel az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Központi Magyar Nyelvi Lektorátusán évek óta folyik a „C” szakképzés [három éven át, harmadik szakként].)<sup>32</sup>

(3) A magyar mint idegen nyelv tanításával kapcsolatban fölmerült *kutatási igényeket, feladatokat* gondosan össze kell gyűjteni és csoportosítani. Az Oktatási Minisztérium és a Magyar Tudományos Akadémia tudományirányító szerveinek együttesen kellene megosztani a feladatokat az érdekelt felsőoktatási és egyéb kutatóhelyek között. Ezzel kapcsolatban kívánatos a feladatok megrendelése témafinanszírozás formájában.

(4) Szükség van a szakterület *továbbképzésének* megszervezésére is. A néhány évig sikeresen működött „lektori konferenciát” újra kellene élesíteni szélesebb formában. Részt vállalhatna a továbbképzésben az ELTE, a már említett testületi részleg, továbbá a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat is.

(5) Biztosítani kellene a szakterület megfelelő *dokumentációját*, illetőleg *tájékoztatását*. Egy mozgókéony időszaki kiadvány (bulletin) nemcsak a szakma eseményeiről és kiadványairól tájékoztatna, hanem mindenféle egyéb feladatot is ellátna. Tervbe vehető megfelelő feltételek elérése esetén a bulletinnek kisebb méretű folyóíráttá (vagy más folyóirat mellékletévé) való fejlesztése.

(6) Végül koncentrálni kellene a *publikálást* a szakterületen. Ez nem elsősorban a szakterületre irányuló tudományos kiadványokra vonatkozik, amelyeknek számára is hiányzik a megfelelő publikációs fórum. Sokkal inkább a tananyagokra (írásbeli, valamint audio-

---

<sup>32</sup> 1994-től nappali B-szakként működik (Éder Zoltán kiegészítése)

vizuális oktatási segédletekre). Szakmailag is, gazdaságilag is - a tanárok és a tanulók szempontjából egyaránt káros az a jelenlegi helyzet, amelyben minden egyes oktatási egység teljesen független - sokszor fél-amatőr - anyagokat ad ki. Az érdekelt szerveknek a kiadókkal együtt kellene bizonyos sztenderd-sorozatok, kézikönyvek kiadását elősegíteniük.”<sup>33</sup>

A diszciplináris kérdések megvitatására legközelebb az ötödik lektori konferencia keretében (1981-ben) került sor. Az itt elhangzott hozzászólások és viták hozzájárultak a megoldatlan kérdések áttekintéséhez. Ezek után az események fölgyorsultak, előtérbe kerültek a szakmává válás kérdései. 1982-től megkezdődött a szakirányú pedagógusképzés, amely tovább differenciálta a szakterületről alkotott képet.

„A magyar mint idegen nyelv és a hozzá szervesen kapcsolódó magyarságismeret oktatása, mint bármely idegen nyelv és kultúraé, önálló szakma. A szakma elsajátítására két mód kínálkozik.

Az egyik az *empirikus*, az az út, amelyet eddig a legtöbben végigjártunk: az oktatás sok éves, esetleg évtizedes folyamatában szerezni meg a szükséges nyelvi-nyelvészeti-pedagógiai ismereteket, találni meg a megfelelő módszereket és alakítani ki azt a szemléletet, amely a magyar nyelv sajátosságait és rendszerét, működését és használati szabályait más nyelvi rendszer(ek) szemszögéből, a magyar művelődés múltját és jelenét pedig az egyetemes kultúra szempontjából és részeként képes látni és megláttatni.

A másik mód a *diszciplináris*, a szakmai igényeknek és a korszerű követelményeknek megfelelő képzés és továbbképzés. Egy olyan tudományszak, amely a közelebbi és távolabbi múlt idevágó oktatási tapasztalatainak, valamint elméleti törekvéseinek felkutatása és összegyűjtése alapján, az alkalmazott nyelvészet, a pszicholingvisztika és a szociolingvisztika, a pedagógia, továbbá a művelődéstörténet újabb eredményeinek értékesítésével egységes rendszerbe állítja a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatásának elméletét és gyakorlatát, és tantárgyi diszciplínák keretében közvetíti azokat az ismereteket és módszereket, amelyekre az idegen ajkúakat tanító magyartanárnak szüksége van.”<sup>34</sup>

Jelenleg már több magyarországi egyetemen (pl. Szegeden, Pécsen, Debrecenben) megszervezték a szakirányú képzést a leendő tanárok részére. Ezek a programok sok vonatkozásban megegyeznek, de a helyspecifikus oktatási formációk arra is lehetőséget adnak, hogy ne csak a nyelvészeti és irodalmi tanszékek, hanem a művészeti, földrajzi, történelmi, szociológiai tanszékek oktatói is bekapcsolódjanak a munkába.

---

<sup>33</sup> I.m. i.h.

<sup>34</sup> Éder Zoltán-Hegedűs Rita-Horváth Judit-Szili Katalin: A magyar mint idegen nyelv tanári szak. Dolgozatok 17. Bp. ELTE, 1989. 20 p.



## AJÁNLOTT IRODALOM

*Bagi Ferenc* (1986) A magyar nyelv mint környezeti nyelv tanításának főbb kérdései = *Folia Practico-Linguistica* XVI. 1. 216-233. p.

*Balázs János* (1975) A magyar mint idegen nyelv = *Modern Nyelvoktatás* 1-2: 17-18.p.

*Czigány Lóránt* (1972) Nyelvünk a világban. = *Tiszatáj* 5. 38-47.p. Újra: A magyar mint idegen nyelv fogalma. Bp. 1991. 26-51.p.

*Éder Zoltán* (1984) A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye. = *Nyr* 108: 63-74.p. Újra: *Dolgozatok 2. és A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Bp. 1991. 185-212.p.

*Éder Zoltán - Kálmán Péter - Szili Katalin* (1984) Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában. = *Nyék*. 56: 7-15.p.

*Giay Béla* (1990) Megjegyzések a magyar mint anyanyelv, valamint idegen-, második- és környezetnyelv oppozíciójához. = *A hungarológia oktatása* 7-8: 74-78.p.

*Hegyi Endre* (1971) A modern nyelvtudomány és a korszerű nyelvoktatás. In: *A magyar mint idegen nyelv a felsőoktatásban*. Bp. 3-16.p. Újra: *A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Bp. 1991. 18-25.p.

*Horváth Mátyás* (1982) A magyar mint a társadalmi környezet nyelv tanításának módszertana. Újvidék

*Horváth Mátyás* (1990) A magyar mint környezeti nyelv diszciplináris és oktatási kérdései. = *A Hungarológia Oktatása* 7-8: 65-73.p.

*Kontra Miklós* (1979) Széljegyzetek a magyar mint idegen nyelvről. = *Nyr* 103: 208-210.p. Újra: *A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Bp. 1991. 139-144.p.

*A magyar mint idegen nyelv fogalma* (1991) Válogatta *Giay Béla*. Bp.

*A magyar mint idegen nyelv* (1978) (Az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának 1977. június 21-i ülése.) [Szerk. *Szende Aladár és Szépe György*]. = *Nyr* 102: 299- 332.p.

*Mikes Melánia* (1976) A többnyelvűség jugoszláv modellje. = *Hungarológiai Közlemények* 26-27.sz. 9-17.p.

*Nyelvi rendszer és nyelvhasználat. Általános és alkalmazott nyelvészeti tanulmányok* (1980) Szerk. *Balázs János*. Bp.

*Solymosy K. Viktória* (1986) Környezetnyelv, származásnyelv vagy magyar mint idegen nyelv. = *Folia Practico-Linguistica* XVI. 1: 234-238.p.

*Szépe György* (1981) A „magyar mint idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése. In: *Magyar nyelv külföldieknek* 5. 9-27.p. Újra: *A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Bp. 1991. 145-184.p.

*Szépe György* (1984) Jegyzetek a nyelvi tervezésről és a nyelvpolitikáról. = *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XV. 303-329.p.

## Kísérletek a hungarológia fogalmának és tartalmának meghatározására

(Összeállította: Giay Béla és Nádor Orsolya)

### 1. Gragger Róbert (1922)

„Az első hungarológiai intézet a világháború idején létesült a berlini egyetemen. Ennek az intézménynek az az alapelve /.../, hogy az oktatásban és a kutatásban ne csak a filológia és a történettudomány kérdései szerepeljenek, hanem az egész magyar kultúrkör megragadható legyen.”

(Ungarische Jahrbücher Band II. Berlin, 1922. 211.p.)

### 2. Bartucz Lajos (1930)

„...a magyar tudomány legfőbb s legnemzetibb feladata a magyar ember, a magyar nép, a magyar társadalom, a magyar történet, a magyar föld, a magyar kultúra, a magyarhoni természet minden irányú felkutatása, megismerése, s azok eredményeinek az egyetemes emberi tudományba való bevitele. Ezek azok a feladatok, amelyek megoldására mi magyarok a tudományban úgy nemzeti, mint általános emberi szempontból elsősorban hivatva vagyunk s amelyek minél tökéletesebb elvégzésére minden anyagi és szellemi erőnket koncentrálnunk kell. Ez az a pont, ahol a nemzeti érdek találkozik a nemzetközivel, a különleges magyar az egyetemes emberivel. /.../

/.../ ezek a nemzeti vonatkozású kutatások a közös cél érdekében egymással szorosabb kapcsolatba lépjenek és létrejöjjön a nemzeti vonatkozású tudományok szövetsége vagy társasága, hogy a közös vagy érintkező problémákat több szempontból megvitatva, egymásra termékenyítőleg, támogatólag hassanak. A nemzeti vonatkozású tudományoknak ebből a szövetségéből, vállvetett, közös munkásságából születhetik meg azután idővel az azok eredményeit integráló, munkásságát egyedül a nemzeti mivolt kutatására irányító s a ‘nemzetire vonatkozó ismereteket rendszerbe foglaló’ külön tudomány, a szó legsajátosabb értelmében vett ‘nemzeti tudomány’, az, amit boldogult Gragger Róbert a jövőbe vetett hittel hungarológiának nevezett el.”

(Magyar Szemle, 1930. 329-337.p.)

### 3. Németh László (1934)

„Akkor, az első szám<sup>35</sup> végén adott ‘munkatervem’-ben pontokba szedtem, hogy e tájékozódó ösztön fölserkentésére milyen tárgykörökre kell rávetnünk magunkat. Az öt pont közül az utolsó /.../ egy új tudomány megalkotását tűzte ki célul, amely a magyarságra vonatkozó történelmi, földrajzi, néprajzi, nyelvészeti, szociológiai ismereteinket fűzné össze, hogy a nemzet tájékozódó ösztöne egy neki készült, az ő szolgálatában álló tanból meríthesse érveit s anyagát.

---

<sup>35</sup> Tanú

A nemzeti ön- és helyzetismeretnek ezt a tudományát én, találomra, hungarológiának neveztem el.”

(Válasz, 1934. 67.p.)

#### 4. Németh László (1935)

„A hungarológiának természetében van egy bizonyos dilettantizmus; hiába szakember valaki az embertanban, ha ahhoz, hogy hungarológus lehessen, még irodalomtörténésznek, tájféldrajzosnak, történésznek, nyelvésznek, a környező népek ismerőjének, vallásbölcseinek stb. is kell lennie./.../

Ha a magyarságtudomány semmi más nem volna, mint magyar irodalomtörténet, művészet-történet, nyelvészet, embertan, néprajz, szóval a magyarsággal foglalkozó tudományágak egymás mellett, akkor a hungarológia megalkotása nem is tudósok, hanem szabászok dolga volna: ollóval kellene kinyírni és tűvel összefércelni. A *Magyar Enciklopédia* (a magyarsággal foglalkozó szaktudományoknak az a könyvtára, melyet az Egyetemi Nyomda ad ki) feltétele és fontos segédeszköze a hungarológiának, de még nem a hungarológia. Azzá csak akkor lesz, ha e szakok anyagának egy újfajta sorstudományi érdeklődéssel megyek neki, amely mint egy status nascendi állapotban levő elem új vegyülete, új tudományba rántja a vonzása irányába eső anyagot. /.../

A magyarságtudomány összehasonlító tudomány. /.../

S mi más a mi magyarságtudományunk, mint magunkbaszállás - önmagunk tudományos felfedezése, s ami ezzel egy: feleszméltetése.”

(Magyarságtudomány, 1935. 1.)

#### 5. Mi a hungarológia? (1934)

Mi a hungarológia? A magyarságra vonatkozó ismereteink összessége; az a tudomány, mely a magyarság múltjával, testi és lelki alkatával, szellemi értékeivel és természeti életfeltételeivel foglalkozik. Magában foglalja a történeten kívül a földrajzot, néprajzot és antropológiát, az irodalom - és művészettörténetet, valamint a magyarság minden egyéb életmegnyilvánulásának vizsgálatát is.

(A Kir.Magy.Egyetemi Nyomda jelentése a Magyar Történet befejezéséről és a magyarság tudományos megismerését szolgáló HUNGAROLÓGIA sorozat további kötetéről. Bp. 1934. 4.p.)

#### 6. Hankiss János (1936)

„Ha meg akarod magadat ismertetni, ismerd meg magadat.

Logikus életszabály, de nem könnyű követni. Ha csak a magyar történet, jogrendszer, földrajz, irodalom stb. adataira gondolunk, nem látjuk a feladat nehézségeit. De nemcsak erről van szó, hanem a magyar *sajátosságokról*, az ú.n. magyar *jellegről*, amelyet inkább intuitíve érzünk vagy éppen külföldi leírás után fedezünk fel magunkban, s ez éppen a legvonzóbb, a legcsábítóbb bennünk, az a valami, amiért az idegen hajlandó velünk foglalkozni s rólunk szóló ‘ismereteket elsajátítani’. /.../

A szorosabban vett politikai, hadi és dinasztiatörténet mellett a többi történettudományoknak is nagy szerep jut a kultúrdiplomácia munkájában. A vezetés kétségkívül az irodalomtörténeté, annál is inkább, mert az a 'szellemtörténet' legtöbb feladatát is magára vállalta s el lehet mondani, hogy így aztán a művelődéstörténeti kutatás nagyobbik fele is benne folyik le. Míg a történelem felhasználását gyakran gátolja éppen természetes politikai jellege, az irodalom segítségével rengeteg politikai anyagot csempészhetünk be vámmentesen, komoly ellenállás nélkül a külföldi közvéleménybe. /.../

A művészetek története hálás anyagot s alkalmakat ad a magyar kultúra megismertetőjének és védelmezőjének. A művészettörténész az archeológussal együtt bizonyíthatja a magyarság jelenlétét ezen a földön minden művelődési korszakban, s védőbeszédet mondhat az elsajátított kultúrártékek magyarsága felett. A zenetörténész kellő megvilágításba állíthatja a magyar népzene, műzene és népies műzene három rétegének egymás megbecsülését ki nem záró értékét. Ő is, mint a néprajz, s főképp a művészet szakértője, gyakran kénytelen kijózanítani a külföldi rajongót, a rikító egzotikum kedvelőjét, amikor a magyar értékeket józan tudományos talajra állítja.

Szép hivatás vár a ma még elszórt pontokon gerillaharcot vívó tudománytörténetre is: mennyi biztos és erős fegyver, mennyi magyar tudás, ötlet, fölfedezés, önfeláldozás áll rendelkezésre!

S mindezekben belül egyelőre megoldatlanul vár a kutatókra egy gyönyörű, izgató, központi feladat: a magyar jelleg, a sajátos magyar helyzet és magatartás kidomborítása. Ezt a feladatot érzi, sejti, pedzi már történetírásunk a tudománytörténettől a vallástörténetig, a falusi építészet történetétől a székely népballada történetéig, a magyar nyelv történetétől a magyar alkotmány történetéig. /.../

„Igen - itt is ismételjük - magunkkal kell tisztába jönnünk, ha meg akarjuk ismertetni magunkat. Nem mutatkozhatunk idegenek előtt, ha nem tudjuk, milyen néven kell bemutatkoznunk. Az önismertetésből így lesz önismeret. És a hungarológia, amely az utolsó negyedszázadban két nemzedéket hozott lázba /.../ közvetve annak a tehetetlenségnek reakciója, amelyet a trianoni szégyenletes 'ismeretlenségünk' kellett, hogy kiváltson. Mert ha az első mozdulatunk az is volt, hogy szálljunk vitába, mutassuk meg magunkat, a második az lett, hogy nagyon pontosan, mélyen, őszintén ismerjük meg magunkat és a magunkét. A két mozdulat szétoperálhatatlanul megvan mindegyikünkben: abban is, aki mindig kifelé tekint, a vértelen harctérre, s abban is, aki a magyarcélú kutatásban szinte patriarchális elszigetelődést lát. /.../

A bűvös tükörnek, amelyben kifelé megmutatjuk a magyar arcát, van egy befeléfordult lapja is, s ebben világosan kirajzolódnak önmagunk ismeretlen vonásai.”

(A kultúrdiplomácia alapvetése. Magyar Külügyi Társaság, Bp. 1936.)

## **7. b. Soó Rezső (1937)**

„A hungarológia; a magyarság valódi képének feltárása; multunk és jelenünk, földünk és népünk, lelkünk és sajátos kultúránk struktúrájának, lényegének nagy megmutatása, különösen a Nyugat népeinek tudatában - ez volt már Gragger Róbertnek, a hungarológia névadójának, első öntudatos képviselőjének gondolata. Azóta több mint tíz év telt el és a hungarológia tudománya, a magyarságtudomány lelkünk égető szükségévé lett. Rájöttünk, hogy elsősorban önmagunk számára kell megteremtünk az öntudatos, világos képet önmagunkról, a magyarságról. Az Egyetemi Nyomda Hungarologia címen most adja közre a magyarság történetét, néprajzát, földrajzát, a magyar föld emberének természetrajzát, ez a hatalmas összefoglalása a tudományos kutatások eredményeinek egyrészt mutat arra, hogy hol vannak a

hiányok a részletkutatásokban, de részben alapul is szolgál ahhoz a szintézishez, ami a hungarologia valódi feladata. /.../

A hungarologiai munkásság létfeltétele a munkaközösség, az egymástól távolálló ismeretkörök, disciplinák összehangolása, a határterületeken érintkező kutatók szükségszerű, kölcsönös együttműködése. A magyarságtudománynak kutatásnak és cselekvésnek kell lennie; népünk megismerése önmagunk sorsának megismerése, így a hungarologia valóban sors - sőt magatartástudomány is. /.../

A legszűkebb értelemben vett hungarológiának a komoly, tárgyilagos, romantikától mentes hon- és népismeretnek - mai divatos elnevezésével: falukutatásnak kell lennie, amely magában foglal minden kutatási irányt: geológiát, táj- és életföldrajzot, anthropológiát és lélektant, néprajzot és filológiát, történelmet és szociológiát, közgazdaságtant és népnevelést. Ez a kutatás csak megszervezett, arra hivatott szakemberek munkaközösségének keretében jöhet létre, a hungarologus nem lehet mindenben dilettáns, de ismernie kell a problémák összességét, összefüggéseit, megértéssel kell lennie valamennyi iránt, társaival egységes szellemben dolgoznia, mert csak így jöhet létre szintézis, legyen az egy falu monografiája vagy a végső cél: a magyarság tudománya.”

(Debreceni Szemle, 1937.)

## 8. Eckhardt Sándor (1942)

„Nem jó szó és mégis szükséges. Létrejötté összefügg azzal a szükséglettel, hogy a magyarsággal foglalkozó tudományokat közös névvel jelöljük; tehát van magyar történettudomány, magyar néprajz, magyar antropológia, magyar nyelvtudomány stb. és van magyarságtudomány, ha mindezt a magyarság felől és nem a tudományok épületének ablakaiból nézzük.

A magyarságtudomány szó tehát inkább újabb szempontot, a nemzeti organizmus szempontját fedi, és nem valami új tudományok jelölésére szolgál. /.../

/.../ a magyarságtudomány szóban nem valami új tudomány, vagy új módszer rejlik, hanem csupán olyan program, mely a magyarsággal foglalkozó tudományok célkitűzéseit mind magában foglalja és azokat organikusan kiegészíti, összekapcsolja.

A magyarságtudományba beletartozik tehát a magyar történettudomány minden ágazata, nyelvtudomány, irodalomtörténet, jogtörténet, zenetörténet, néprajz, embertan, népiségtörténet, emberföldrajz, társadalomtörténet, archeológia, sőt még a magyar föld növény- és állatvilágának tudománya is. Mindaz az emberi és természeti adottság, ami a magyarságot jellemzi, mindaz a környezet, ami a múltban és jelenben körülveszi. Figyelme kiterjed tehát a környező népekre is, melyekkel szimbiózisban él, azok történetére, néprajzára stb., amennyiben a magyarsággal valamilyen vonatkozásban vannak. A magyarságtudomány ideális értelemben felöleli a külföldi magyarság ismeretét is, akár Nagy-Magyarország történeti egységében, akár tengerentúli diaszporáiban.”

(Magyarságtudomány, 1942. 1-7.p.)

## 9. Bibó István (1948)

„A *magyarságtudomány* olyan tudományszak, olyan tudománycsoport, melyet igen nehéz nemzetközi értelmű idegen szóval visszaadni. Többet, mélyebbet sejtet, és kevesebbet, szűkebbet foglal magában, mint a magyar *vonatkozásoknak* többé-kevésbé minden tudomány-

szakban objektív, tudományos módon érvényesíthető szempontját. Inkább meghatározott, szorosabban a magyar nemzethez kötött tudományokat, tudományos problémákat szoktuk magyarságtudomány név alatt összefoglalni: magyar nyelvtudományt, néprajzot, folklórt, magyar történettudományt, művelődéstörténetet és irodalomtudományt, a mai népi jelleggel, a magyar lelki alkattal való foglalkozást, s mindezt úgy, hogy különös hangsúly és jelentőség kerül a magyar népre, értve ezen mindenekelőtt a magyar *paraszt*ságot. Mindezek magukban még mindig az objektív érvényesség igényével felvethető és többé-kevésbé megválaszolható problémák. /.../

A magyarságtudomány alapjául kifejezetten vagy hallgatólagosan felvenni szokott előfeltevést a következőkben foglalhatjuk össze: a magyar nemzet kultúrállapota valamiképpen válságban van, a maga sajátos jellegével, mélyebb alkatával, feladataival meghasonlásba vagy legalábbis bizonytalanságba jutott, és az ezekkel való normális kapcsolatát, zavartalan viszonyát, egyenletes beidegződését elvesztette; minthogy szükséges, hogy ezt megtalálja, és ehhez visszatérjen, tehát fel kell kutatni, meg kell ismerni az igazi, hamisítatlan magyarságot, a tiszta magyar alkatot, a gyökeres magyar kultúrát; ennek a felkutatásának a legfontosabb területe a parasztság, minthogy a parasztság a magyar jellegnek, a magyar alkatnak, a magyar viselkedés és alkotás spontán, sajátos útjának tisztább és zavartalanabb formáit őrzi, mint a nemzet kevertebb vagy zavartabb többi rétege; csak e kutatások lefolytatása után és azok alapján lehet a nemzet végső kulturális, sőt közösségi problémáinak a megoldásához sikerrel hozzáfogni. Ez a szempont az, mely a magyarságtudomány címe alatt ismert tudományterületeket és problémafelvetéseket összefoglalja.”

(In: Válogatott tanulmányok II. Bp. 1986. 553-568.p.)

## 10. Klaniczay Tibor (1973)

„Az alábbi gondolatok, javaslatok a magyar filológia külföldi művelésének kérdését hangsúlyozzák, de ennél sokkal szélesebb tudományos területről van szó: általában a magyar tárgyú kutatásokról külföldön. Azoknak a kutatási területeknek az összességéről, amelyeket nem szerencsés elnevezésekkel: *hungarisztika*, *hungarológia* stb. - szoktunk illetni. /.../

Abba ne bonyolódjunk most bele, hogy az így körvonalazott kutatási terület, melyet lehetne magyar szóval magyarságtudománynak is nevezni, tudományrendszertanilag hol foglal helyet. Mindenesetre interdiszciplináris stúdium, amelyben nyelvészet, irodalomtörténet, történetírás, néprajz stb. egyformán érdekelt, vagy érdekelt lehet. Mint ilyen kutatási ág tulajdonképpen egy sorba kerül a világszerte kifejlődött hasonló jellegű diszciplinákkal, mint a germanisztikával, szlavisztikával, illetve ez utóbbin belül a bohemisztikával, russisztikával; vagy a finnugrisztikával, melynek egyébként a magyar témájú kutatások is részei. /.../

/.../ Elsősorban arra törekszünk ugyanis, hogy nemzeti diszciplináinkat nemzetközi, általános keretek között tudjuk felfogni és tárgyalni, hogy a magyart, legyen az nyelv, irodalom, folklór stb., nemzetközi összefüggéseiben, ne befelé fordulva, hanem a világgal összekötve, a többi nép kultúrájának jelenségeivel összekapcsolva vizsgáljuk és tárgyaljuk. Egész tudományos életünk tendenciája ez, ezért kerülnek előtérbe az összehasonlító kutatások.

Külföldön azonban érthetően más a helyzet minden ilyen diszciplína esetében. Ha kívülről nézünk egy nemzeti kultúrát, annak elsősorban a megkülönböztető sajátosságai tűnnek elő. Ha valaki kívülről közeledik egy nemzet kultúrájához, akkor a többitől eltérő civilizációnak, kultúrának a profilját keresi benne még akkor is, ha ki-kí érdeklődése szerint vagy a nyelvészet, vagy az irodalomtörténet, vagy más tudomány iránt érdeklődik elsősorban. De már csak technikai okokból is nélkülözhetetlen egy külföldi számára, ha magyarral, de ugyanígy

egy magyar számára, ha skandinavisztikával vagy polonisztikával akar foglalkozni, hogy általános képe és tájékozottsága legyen az illető nemzeti civilizáció egészéről.”

(In.: Hagyományok ébresztése, Bp. 1976. 40-56.p.)

### 11. Kósa László (1980)

„*Hungarológia, magyarságtudomány*: a magyarsággal és környezetével foglalkozó tudományok összefoglaló neve. A ~ szót Bartucz Lajos és Gragger Róbert használták először az 1920-as években. A kifejezés az 1930-as években gyökeresedett meg a magyar tudományos életben. A magyar történettudomány minden ágát (művelődés-, jog-, népességtörténet stb.), a magyar irodalomtörténetet, a magyar nyelvtudományt, a néprajzot, a földrajzot, a régészetet, a művészet- és zenetörténetet, a szociológiát, az embertant, a mo.-i növény- és állatvilág tanulmányozását végző tudományokat együttesen értették rajta.”

(In: Magyar Néprajzi Lexikon III. Bp. 1980, 598.p.)

### 12. Hanák Péter (1981)

„... ez egy kettős sugártörésű, kettős fényű tudományág. Egyrészt egy külhoni tükör, mert megítélhetjük magunkat annak a tükrében, hogy hogyan látnak bennünket a külső kutatók: magyarságot, nyelvet, kultúrát, sorsot és történelmet, objektíve úgy, mint az emberiség nagy-nagy egyetemének egyik fajtáját, nemzetét, népét, egyik kultúrkörét és civilizációját, tehát összehasonlítva, milyen rólunk a külső kép.

De a hungarológia ugyanakkor egy belső önarckép is, egy belső tükör is, és ha a külső tükör és a belső tükör képét egymásra vetítjük, akkor egy csodálatos anatómiai, biológiai, pszichológiai képet kaphatunk. Ha konfrontáljuk is, tárgyilagossággal, akkor ebből biztosan újat nyerhetünk. De kettős törésű - azt hiszem - ez a hungarológia abból a szempontból is, hogy egyrészt tudományos ismeretanyagot halmoz fel sok tudományág részéről, egy ismeretanyag szintézisét adhatja, de más is a mi számunkra. A múltunk megismerése, önmagunk megismerése, realisabb magyarságkép kialakítása egy történeti, társadalmilag megalapozott magyarságkép kialakulásához vezethet el.”

(Alföld, 1982. 5. 51-62.p.)

### 13. Für Lajos (1983)

„A tudományszociológia s a tudománytörténet művelői újabban a társadalomtudományokat két fő csoportra szokták felosztani: az ún. ‘humanities’ vagy embertudományok, illetve a ‘social sciences’, vagyis a szorosabban vett társadalomtudományok csoportjára. Az előbbibe tartozó irodalom-, nyelv-, történet- és néprajztudományt, a régészetet és művészettörténetet jellegük miatt szokták ‘lágy’, az utóbbiba sorolt szociológiát, demográfiát, statisztikát, gazdaságföldrajzot, közgazdaság- és jogtudományt, politológiát pedig ‘kemény’ társadalomtudományoknak is nevezni. /.../

Nemzet-(magyarság-) és nemzetiségtudományon egyébként a - ‘kemény’ és ‘lágy’ - társadalomtudományok összességének olyan összehangolt, sajátos jellegű művelésére gondolunk, amikor a kutatások középpontjába a nemzettel-magyarsággal vagy a nemzetiséggel kapcsolatos kérdések, jellegzetességek vizsgálata kerül. Önálló stúdiumként való kezelésüket az

indokolja, hogy a kérdések, amelyeknek feltárásán-megoldásán munkálkodnak, csak több tudományág segítségével, interdiszciplináris módon, komplex megközelítéssel deríthetők fel.”

(Műhely, 1983. 3. 18.p.)

### **13. Előterjesztés miniszteri értekezletre (1985)**

„A hungarológia olyan tudományos alapokra épülő, komplex tevékenység, multidiszciplináris együttes, tantárgy, amely a magyarságra, annak anyagi-szellemi kultúrájára, természeti és társadalmi körülményeire, illetve ezek történelmére és jelenére vonatkozó tudományos szakismereteket ölel fel. Az ismeretek közvetítése külföldiek számára sokféle formában és szinten történhet, országon belüli és külföldi helyszíneken egyaránt. Az áttekintésről, az eredmények feltárásáról, bizonyos területeken a szervezésről és a feltételek biztosításáról is Magyarországnak kell gondoskodnia. A feladat ellátásához tudományos és politikai érdek is fűződik: a megfelelő magyarsággép alakítása és terjesztése külföldön alapfeltétele az irántunk táplált nagyobb bizalomnak, ugyanakkor kedvezően hat a magyarságtudat, a nemzeti önismeret elmélyítésére.”

(MM EFFE anyaga, 1985 1.p.)

### **15. Juhász Gyula (1986)**

„Ma a hungarológia fogalmának sokféle megközelítése van. Nemzetközi aspektusból nézve sokak számára természetes, ha azt mondjuk: hungarológia a különböző tudományágaknak a magyarsággal, Magyarországgal foglalkozó része. Még pontosabban: a világ különböző országaiban a magyarsággal, Magyarországgal foglalkozó tudósokat nevezhetjük hungarológusoknak, bármilyen tudományágról legyen is szó. Mások viszont azon a véleményen vannak, hogy a ‘hungarológiának’ mint fogalomnak a használata a fenti értelemben is tudománytalan, éppen mert Magyarországgal, a magyarsággal tudományágak egész sora foglalkozik, vagyis tárgya tudományágaknak. A fogalom használata azt jelentené, hogy a hungarológia önálló tudományágként létezne, mint a biológia, stb.

Ezt a megközelítést támasztja alá, ha hazai nézőpontból, hogy úgy mondjam, belülről vizsgáljuk a témát. Nem hiszem, hogy akadna akár csak egy is a jelentős tudós kollégáink közül - legyen az irodalomtörténész, néprajzos, nyelvész, történész -, aki magát hungarológusnak tekintené és ne saját tudományága művelőjének.”

(Hungarológiai Értesítő, 1986. 1-2. 318-321.p.)

### **16. Rákos Péter (1986)**

„A hungarológia a köztudatban többnyire egyértelmű a magyarságtudománnyal, amely önmagában legalábbis kétértelmű.”

/.../ „Ami tehát a szót illeti, lebeg körülötte némi bizonytalanság. Magunk is tanakodtunk róla annak idején. Mintha eléggé elhalványult volna emlékezetünkben az az előkészítő bizottsági ülés, melyen az egyesektől pártfogásba vett ‘hungarisztika’ terminussal szemben még az az aggály is felmerült, hogy jelentése már ‘le van foglalva’, rossz emlékű politikai mozgalmat idéz.

Ismétlem, nincs szándékomban megkérdőjelezni a már egyszer elfogadottat, de látnivaló, hogy legalábbis tudománylogikai szempontból vannak itt megfontolandó nehézségek. A ‘-



lógia' és az „-isztika” között van érzékelhető, sőt ki is fejthető különbség. A ‘-lógia’ (a kutatási terület jelzésével egyidejűleg) inkább talán a tudományos statutumot hangsúlyozza, az ‘-isztika’ (a tudományos statutumot elvileg nem vonva kétségbe) elsősorban a kutatási területet. Tehát nem feltétlenül rangkülönbség, de mindenképpen hangsúlyeltolódás. Más megfelelések a ‘-lógiát’ mint ‘törvénytudományt’ látszanak szembesíteni az ‘-isztikával’ mint inkább leíró, vagy ‘eseménytudomány’ jellegű diszciplinával. Olyan hatalmas és szétágazó terület, mint a szláv filológia beírta a szlavisztika elnevezéssel, a germanisztika, a romanisztika is; még kézenfekvőbb példa a finnugorság területének tudományos vizsgálata, a ‘finnugrisztika’; de bohemisztikát, italianisztikát, polonisztikát is mondunk, hasztalan pillantgatok széjjel, hol találhatnék megfelelő és meggyőző analógiát a ‘-lógiára’? A turkológia nyilvánvalóan nem ‘törökségtudomány’ a szónak abban az értelmében, hogy egyetlen nemzetre, a mai török nemzetre korlátozódna; nem ‘kínaiságtudomány’ a szó szoros értelmében a sinológia sem, a hettitológia jobb példa volna, csak hogy hettiták már nincsenek.”

„Valószínű, hogy a legelterjedtebb nézet (vagy téveszme) szerint hungarológiával foglalkozni annyi mint magyar tárgyú stúdiumokat (Hungarian Studies, Études Hongroises) végezni. Ez a gyakorlatban, a köztudatban bizonyos fokig igaz is. Aki a magyar népi díszítőművészettel, magyar hangtörténettel, magyar iskoladrámával foglalkozik, máris a hungarológiát műveli, hungarológiát ‘üz’. Eszerint a hungarológia terminussal csupán összefoglalóan jelölnénk meg néhány kutatási területet, melyek közül a nyelv, az irodalom, a néprajz Társaságunk működésének kitüntetett szférái, a történelem, erről már sok szó esett, csupán szervezési okokból nem az, és persze vannak további szférák is, melyek nem rekeszthetők ki tárgyából. Ezen a fokon tehát voltaképpen elfogadjuk, hogy a hungarológia nem egyéb, mint a magyar tárgyú vagy vonatkozású kutatások pusztá tömege, s a mikor az elmúlt évtized során divatba jött, nem a dolog, hanem a szó csinált karriert.”

„De ha a magyarságtudomány (vagy hungarológia) a ‘tudni érdemes dolgok tudománya’, akkor bármely nemzetről szóló tudomány ugyanúgy az, s ez esetben kell, hogy legyen vagy létrejöjjön a ‘nemzettudománynak’ egy olyan elmélete, amely megelőzi s fölötte áll a hungarológia saját módszertanának s kötelező alapja a hungarológia meghatározásának.” /.../

„A hungarológia megteremtői, meghatározói s olyan - hogy így mondjam - törvényhozói mint Németh László, vagy másfelől Ortutay Gyula stb. a magyar tárgyú tájékozódást, kutatást interdiszciplináris, komplex tudományként kívánták műveltetni. Ha ezt a sokszor hangoztatott igényt kellő következetességgel végiggondoljuk, elérkezünk egy fontos felismerésig: a hungarológiát alkotó tudományszakok: a nyelvtudomány, az irodalomtudomány, a történettudomány, a néprajz, a zenetörténet, a művészettörténet, a magyar tudomány története stb. nem pusztá összegükkel alkotják a hungarológiát, nem is csupán a felsoroltak és fel nem sorolt számos továbbiak interferenciája, kölcsönös viszonylataik szövevényes hálózata, hanem valamely egységes, nem tartalmi meghatározottságú, hanem bármely ‘nemzettudomány’-ra alkalmazható metodológiai elv, mely illetéknéppen tehát nem csupán ‘interdiszciplináris’ jellegű: az említett egyes tudományágak *főlé* emelkedve meghatározza illetékességüket, illetékességük mértékét, jellegét, körét és arányát: melyiktől mire várhatunk feleletet, melyek tényyszerűségük, tudományos prognózisaik ellenőrizhetőségének ismérvei, hogy ötvöződhetnek részeredményeik egységes nemzetismeretté, mi az a tárgy, amely felé a nemzetismeret tudományos művelése konvergál; ez már lényegesen több annál, mint amikor - például - a magyar őshaza történész kutatói a nyelvtudománnyal és a zenetudománnyal szövetkeznek céljuk elérése vagy más esetben a régészet a művészettörténettel valamely lelet azonosítására és besorolására. A hungarológiának mint tudománynak a tárgya tehát elvileg a magyarságra vonatkozó ismeretek summája is: az egyes magyar tárgyú tudományszakok összeműködésének komplex eredményei is: de ezenfelül, a tudományos megismerésnek inkább már

céljaként, mint tárgyaként a nemzet történeti fejlődéséből vagy tudományosan rögzíthető egyéb adottságaiból levezethető jelenkori helyzete, magatartása, szokásai, fejlődésének további esélyei.”

„A hungarológiába tehát beletartozik a magyarság önszemlélete is, de nem mint a diszciplína *lényege*, hanem mint vizsgálódásának kívülről, elfogulatlanul szemlélt *tárgya*.”

„További működésünk során állandóan és fokozott mértékben hangsúlyozni kell, hogy a hungarológia nem magyar igény, hanem - mint az osztatlan és mindenre kiterjedő emberi megismerés része - nemzetközi érdekű tudomány, ugyancsak állandóan és fokozott mértékben kívánatos tudatosítani, hogy a hungarológia nem csupán egyes tudományszakok summája, hanem a nemzettudomány speciális esete. /.../”

(Hungarológiai Értesítő 1986. 1-2. 321-328.p.)

### 17. Wolfgang Veenker (1986)

„Sok okos embernek okozott már fejtörést annak eldöntése, hogy mit jelent a hungarológia. Az eközben talált és ismertetett meghatározások egy része a hungarológiát a magyar filológiával azonosnak tekinti, nagyjából a nyelv- és irodalomtudomány értelmében (ez körülbelül a ‘germanisztiká-’val hasonlítható össze). Egy másik értelmezés ezt a tartalmat kiegészíti a néprajztudománnyal (nagyjából a hagyományos finnugrisztika szellemében). Így használja ma ezt a fogalmat a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság (Internationale Gesellschaft für Ungarische Philologie) is, hivatalos folyóiratában, a Hungarológiai Értesítőben ezt a gyakorlatot követi, s itt Magyarországon, valószínűleg a hungarológiai szakemberek többsége is osztja ezt a véleményt. Végül megemlítendő az a felfogás, miszerint a hungarológia a magyarság egészére vonatkozó szellemtudományi diszciplínák teljességét átöleli. Az Egyesült Államokban és Nyugat-Európában a hungarológia fogalmát a tudósok tovább tágítják a társadalomtudományi diszciplínák bevonása révén, valamint annak interdiszciplináris, regionális szaktudományként való értelmezésével. Ebben a felfogásban a hungarológia fogalma mind a magyar filológiát, mind az országismeretet (Landeskunde) magába foglalja. Számomra, mint uralistának és nyelvtudósnak az országismeret ez esetben különböző idevágó diszciplínák szakismereteinek olyan szisztematikus rendjét jelenti, amely azoknak, akik egy ország nyelvét tanulják, lehetővé teszi az adott ország, illetve nép valóságos helyzetének, a tényeknek, reáliáknak a megértését. Az idevágó szaktudományok közül említenünk kell az alábbiakat: történelem, kultúrtörténelem, néprajz, földrajz, politológia, gazdaságtudomány, szociológia.”

(Hungarológiai Értesítő 1986. 1-2. 328-333.p.)

### 18. Jankovics József (1986)

„**hungarológia:** *magyarságtudomány*, filológiai jellegű komplex tudományszak, amely a magyar népre, etnikumára, történetére, nyelvére, kultúrájára irányuló interdiszciplináris tudományos kutatói tevékenység összessége. Célja a nemzeti civilizáció komplex kutatása, mely megegyezik a nemzetközi modern filológia hasonló irányultságú törekvéseivel (germanisztika, polonisztika, hispanisztika stb.). A mai ~ legfőbb célja, hogy minél teljesebben tárja fel, gondozza és elemezze mindazt, ami a magyar nép történeti múltjával, múlt- és jelenbeli kultúrájával összefügg. A szintézis nem valamiféle nemzeti jelleg, magyar lényeg elvonatkoztatására törekszik, hanem a magyar nemzeti civilizációt kívánja vizsgálat tárgyává tenni a maga komplexitásában, ellentmondásaiban és más nemzeti civilizációktól való elhatá-

rolhatatlanságában. A ~ csak részben a nemzeti önismeret tudománya, ugyanakkor nemzetközi tudányszak, mely azt is kutatja, hogy az adott nemzeti kultúra hol helyezkedik el az emberiség összcivilizációjában, ill. mivel járul hozzá annak kiteljesítéséhez. Ennélfogva a ~ a magyarságra irányuló tudomány, de nem a magyarok tudománya. Nemzetközi szinten úgy jelenik meg, mint az emberi civilizáció egyik sajátos összetevőjének és értékének nemzeti elfogultságtól és nemzeti elkötelezettségtől mentes vizsgálata.”

(In: Kulturális Kisenciklopédia, Bp. 1986. 229-231.p.)

### 19. Fried István (1986)

„Szó szerint azt jelenti, magyarságtudomány. Olyan tudományközi, interdiszciplináris fogalom, amelybe beletartozik minden, ami a magyarok, illetve Magyarország történetével, irodalmával, néprajzával stb. kapcsolatos. Hasonló ahhoz a fogalomhoz, amelyet a könyvtárosok hungaricaként emlegetnek. Ők nemcsak a magyar nyelvű könyveket, folyóiratokat gyűjtik, hanem mindent, ami a magyarságot valamilyen módon is érinti. Tudnunk kell, hogy egyetlen nép sem fejlődik önmagában hermetikus elzártságban, mindegyik egy kapcsolatrendszerben létezik.”

(Napjaink, 1986. 12. 7.p.)

### 20. Fülei-Szántó Endre (1987)

„A hungarológia szinonimája a magyarságtudomány. A magyarosabb megnevezésnek hazánkban volt és van intézményi háttere. Hogy mit is takar a magyarságtudomány, milyen diszciplínák milyen hierarchiában fonódnak benne össze, annak eldöntéséhez más, mélyebb alapfogalmak tisztázása is szükséges. Ilyen például a *nép*, a *nemzet*, a *magyar állam* stb. Talán egy csapással vágjuk szét a gordiuszi csomót, ha a hungarológiát a magyar kultúra tudományának tekintjük. A kultúra fogalmának ugyancsak vannak változatai, ám nagyjából megfelel annak a rendezett ismerethalmaznak, amely a *művelődés folyamatára* és annak egy-egy korszakbeli *állapotára* vonatkozik. Ha viszont ezt az utóbbi meghatározást fogadjuk el, nehézségek merülnek fel: hol húzzuk meg a nyelvi-nemzeti határvonalakat a művelődés folyamatán belül.

Tudjuk, a nemzeti identitás problémája nem könnyű, és korántsem tisztázott fogalom. A történelem - többek között - egyének és csoportok asszimilációs folyamatait is magában foglalja. Vagy azt tarthatjuk magyarnak, aki ezt a nyelvet és műveltséget ‘fogyasztja’, bármi is legyen a véleménye önmagának a hovatartozásáról vagy pedig a szubjektív-tudati szférára hivatkozva azt tekintjük magyarnak, aki magát annak vallja.”

„/.../ Munkahipotézisként tehát a hungarológiát, a magyarságtudományt a magyar művelődés és műveltség elméleti és alkalmazott stúdiumának tekintjük.

A hungarológia tehát mindenképpen gyűjtőfogalom, olyan *összegző stúdium*, amely sok külön, a magyar élettel, kultúrával kapcsolatos diszciplínát foglal magába. Ezeknek a rész-tudományoknak egymáshoz való viszonyulása a magyarságtudományon belül több változatot tesz lehetővé.”

„Mindenesetre megállapíthatjuk, hogy a hungarológia az alaptudományok közé tartozik, alkalmazott diszciplínává intézményes keretben fejleszthető, ám az alaptudományok szférájában összegző tudomány, amelynek változatait a *szelektív szintézis* teremti meg.”

(A Hungarológia Oktatása, 1987. 2: 3-19.p.)

## 21. Gulya János (1989)

„A kérdéskört bonyolítja az is, hogy a hungarológiát párhuzamba szokás állítani a magyarságtudománnyal, magyarságismerettel. Már csak praktikus okokból is el kellene választani a kettőt egymástól, véleményem szerint. Olyan megfontolás alapján, amelynek több évszázados hagyománya van: bennünket kívülről általában a *hungarus* szóval szoktak jelölni, mi magunk *magyart* mondunk, a két vonal elválik egymástól. Máshogy tekintenek ránk kívülről, és másként látjuk mi magunkat belülről kifelé tekintve. (Zárójelben jegyzem meg, hogy a hungarológia nem más, mint a magyar nemzet hiúságának a tudata. Talán érdemes lenne a hungarológiáról objektíven elgondolkodnunk.)

Én is megkísérletem a hungarológia meghatározását. Ez a kísérlet, hangsúlyozom: kísérlet, a következőképpen hangzik. *A hungarológia speciális ismeretek rendszere, és az ennek létrehozására irányuló tevékenység, amely a magyarság országunkon kívüli, egyetemes megismerését hivatott szolgálni.*”

„A hungarológiába, akárhogy is értelmezzük, sok minden beletartozik. Sokféleképpen lehet és sokféleképpen kell is értelmezni. Ahány ország, annyi hungarológia létezik, mindig a helyi adottságoknak megfelelően, hogyan vélekednek rólunk, milyen a magyar kultúra befogadási készsége, stb. Akárhogyan is műveljük a hungarológiát, kell hogy legyen egy alapvető vonása ennek a tevékenységnek: soha, semmilyen körülmények között nem lehet egyoldalú, nem lehet egyirányú. Ha azt akarjuk elérni, hogy irodalmunk, nyelvünk, kultúránk visszhangot keltsen, arra kell törekednünk, hogy kapcsolatot találjunk az ottani kultúrával.”

(In: Hagyományok és módszerek I. Bp. 1990. 24-26.p.)

## 22. Giay Béla (1989)

„A fogalom tartalmának feltárását célzó újabb keletű elemzések, valamint az ezzel kapcsolatos történeti áttekintések és eszmecserék azt a felfogást erősítik meg, hogy a hungarológia önálló tudományként, olyan értelemben, mint pl. a matematika vagy a történelem stb. nem alakult ki és nem is hozható létre.”

„Anélkül, hogy belemélyednénk a történetileg változó tartalmú fogalom fent idézett meghatározásainak összevetésébe, érdemes három szempontot kiemelni: a komplexitást, a komparatív jelleget és a kettős kötődést. A hungarológia mindenképpen gyűjtőfogalom, amely sok, külön a magyar élettel, kultúrával kapcsolatos ismereteket foglal magában. Ezeknek az ismereteknek az egymáshoz való viszonyulása a hungarológián belül több változatot tesz lehetővé, amelyeknek az összhangját a *szelektív szintézis* teremti meg. A magyar kultúra az emberi civilizáció része, és szerepét csak komparatív módszerekkel ismerhetjük meg. A hungarológia nemcsak nemzeti, hanem nemzetközi diszciplína is, amelynek a nemzeti önismerettel összefüggő vonatkozásaira is érdemes lenne több figyelmet fordítani.”

(In: Hagyományok és módszerek I. Bp. 1990. 27-29.p.)

### 23. Holger Fischer (1989)

„A nyolcvanas években intenzív vita folyt a hungarológia fogalomról. A hetvenes évek végén még általában a hungarológiát a magyar filológiával azonosnak tekintették, nagyjából a nyelv- és irodalomtudomány értelmében. Egy másik értelmezés ezt a tartalmat kiegészítette a néprajztudománnyal, így használja ma ezt a fogalmat a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság is. Közben kialakult az a felfogás, miszerint a hungarológia a magyarság egészére vonatkozó szellemtudományi diszciplínák teljességét foglalja magába. Az Egyesült Államokban és Nyugat-Európában a hungarológia fogalmát a kutatók tovább tágítják a társadalomtudományi diszciplínák bevonása révén, valamint annak interdiszciplináris, regionális szaktudományként való értelmezésével. Így a hungarológia fogalma mind a magyar filológiát, mind az országismeretet (Landeskunde), vagyis a magyar történelmet, kultúr-történetet, néprajzot, politológiát, gazdaságtudományt, szociológiát és földrajzot magába foglalja. A hungarológia legutóbb említett meghatározása a hamburgi finnugor tanszéken már néhány éve a gyakorlatot jelenti.”

(In: Hagyományok és módszerek I. Bp. 1990. 224.p.)

### 23. Keresztury Dezső (1991)

„Ha a nyelvtudomány: a lingvisztika az egyetemeken is elismert diszciplína, akkor jogosan beszélünk szlavisztikáról, finnugrisztikáról. De ha a filológia a klasszikus mintatudomány, akkor beszéljünk mi is turkológiáról, sinológiáról, hungarológiáról. Ezt az egy gyökerű kettéválást jól lehetett Berlinben is észlelni: a Magyar Intézet egy finnugorista tanszékre épült s magába olvasztotta a turkológiai tanszéket is.

*Hungarisztika* tehát vagy *hungarológia*? Mindkét névnek megvannak az előfeltételei: az előbbiben inkább a nyelvészetre, az utóbbiban a művelődéstörténetre esik a fő hangsúly. *Magyarságtudomány* vagy *hungarológia*? Az előbbi a nemzetállam, az utóbbi a sok népű ország képzeteit idézi fel. Úgy gondolom, elég fontos szerepet játszik a szaválasztásban a divat, s ezt nem kevésbé befolyásolja a politika.”

(Élet és Irodalom, 1991. okt. 18. 10.p.)

## **II. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának történeti kérdései**

## Nádor Orsolya

### A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának története

#### 1. A KEZDETEKTŐL 1916-IG

##### 1.1. A hungarus tudat

A magyarnak mint anyanyelvnek, környezeti nyelvnek és idegen nyelvnek a használata, illetve tanítása a kezdetektől fogva Magyarország geopolitikai és történelmi helyzetének megfelelően alakult. Az elmúlt évszázadok során Magyarország mindig befogadó ország volt: területén igen sok nép és népcsoport talált hazát a tatárjárást, majd a törökvészt követő időben, s később is. Az ország etnikai térképét azonban nemcsak a bevándorlók színesítették, hanem az ország területén élő etnikumok is, amelyek belső migráció során többször és tömegesen változtatták meg lakóhelyüket. Különösen a háborúk következtében többször elnéptelenedett Alföld etnikai összetétele vált igen színessé az északról levándorló, s munkát, megélhetést kereső szlovákok, a török elől délről menekülő, egyre északabbra húzódó délszláv népek, s a keleti területeken, főleg Erdély nyugati részén s a Partiumban letelepedett románok miatt. Külön színt jelentett a német iparosok csoportja. Ők elsősorban a Dunántúlon, a Felföld északi részén és Erdélyben hoztak létre településeket. A soknyelvű, sok kultúrájú ország hétköznapijaiban az etnikai-nyelvi hovatartozás nem okozott problémát, ennél sokkal fontosabb volt a vallási, a feudális, a vérségi kötődés. Míg a hétköznapi nyelvhasználatot a többnyelvűség jellemezte, addig az egyházi és világi hivatali ügyintézés és a magas szintű oktatás nyelvét a latin szinte kizárólagos használata határozta meg, így ez minden etnikumot egyaránt érintett. Az Európában lezajló nemzeti mozgalmak, s az ezekkel kapcsolatosan előtérbe került identitástörekvések a 18. század végére, 19. század elejére érték el a kontinens középső, majd később a keleti területeit is. A 18-19. század fordulójáig a történeti Magyarországon élő különböző etnikumú népesség nem a nyelvi hovatartozás, hanem a szülőföldhöz, illetve a befogadó országhoz, Magyarországhoz - Hungariához - való tartozás alapján építette fel identitását. Ennek alapján beszélhetünk hungarus tudatú népességről. „Az egyén származását először a 14. században jelölték Magyarországon. A jelölés azonban csak etnikai fogalom volt, nem hordozott politikai tartalmat. Politikai tartalma a *hungarus* (kiemelés tőlem N. O.) névnek volt. Ez a sajátos elnevezés az ország egész lakosságát magában foglalta, nyelvre való tekintet nélkül. Hasonló volt a ‘nobilis Hungarus’ elnevezéshez, amely az egész magyarországi nemességet jelölte, szintén nyelvi különbség nélkül. A hungarus elnevezés mintegy összefogta a feudális nemzetet. A származást, a születés földrajzi helyét, a Magyarországhoz mint politikai fogalomhoz való tartozást jelezte, de nem tartalmazta az anyanyelvi hovatartozást.”<sup>36</sup> A régi külföldi egyetemi évkönyvek tanúsága szerint a Magyarországról érkezett katolikus és protestáns diákok Hungarusként, Pannoniusként vagy szűkebb pátriájuk latin elnevezése szerint regisztráltatták magukat az itáliai, krakkói, bécsi, párizsi, wittenbergi, utrechti stb. egyetemeken, nem pedig anyanyelvi hovatartozásuk szerint. „A Hungarus-értelmiség nyelvi-etnikai színe nem volt azonos mindenütt. Győrtt például a magyar, másutt a német, helyenként a szlovák elem volt erősebb. /.../ Bizonyos szint felett azonban ez a Hungarus-értelmiség egészében véve a soknemzetiségű ország egykorú társadalmának, a

---

<sup>36</sup> Ács Zoltán, 1984. 128.p.

modern nemzetek kialakulása, szétválása előtti korban, sajátos jellemzőkkel bíró történeti jelensége volt. Mindegyik érdekelt nemzet közös előzményeihez, múltjához hozzá tartozott. /.../ Igaz, hogy a Hungarusok a régi Magyarországot tekintették hazájuknak, de ez másféle kötődés volt, mint a nyelvi nacionalizmusoké. A Hungarus értelmiségbe való beletartozás, a neveltetés, a közös kultúra és tudat, az adott társadalmi közegben végzett funkció alighanem nagyobb mértékben meghatározta az egyéneket és életművüket, mint pusztán leszármazásuk egyik vagy másik - olykor egyszerre több - etnikumból.”<sup>37</sup>

Az ország területén használt nyelvek *vernakuláris* nyelvnek minősülnek, hiszen nem volt hivatalos státusuk - ezekkel szemben a latin a tudományos életben, a hivatalos kommunikációban, a törvényhozásban, az egymás közötti írásos érintkezésben a *lingua franca*, a közvetítő nyelv szerepét töltötte be. A latin az ország megalapítása után kiemelkedő jelentőségűvé vált: hivatalos nyelvként való használata biztosította egy nem európai, finnugor nyelvet beszélő közösség bekapcsolódását a korabeli politikai, tudományos és kulturális életbe. Lehetővé tette a nemzetközi gyakorlatnak megfelelő diplomáciai kapcsolatok kiépítését, a magyar törvénykezés és hivatali adminisztráció kialakítását, e „világnyelv” magas szintű nyelvismeretének köszönhetően pedig számos tudós- és papjelölt tanulhatott Európa híres egyetemein, sőt arra is lehetőség nyílt a 14. és 15. században, hogy az ország területén alapítsanak egyetemeket, studium generale-kat például Pécsen, Budán, Esztergomban, Veszprémben és Pozsonyban.

## 1.2. Szórványos híradások a hungarus szellemiségű Magyarország első nyelvtanulóiról

Az iskoláztatás még nem volt természetes velejárója a mindennapi életnek, és persze nem is részesülhetett benne mindenki, inkább azok kiváltsága maradt, akik papi, kántori, illetve különböző hivatalnoki pályára készültek. Az alsó fokú káptalani iskolákban még anyanyelvi közvetítéssel tanulták a kisdíákok a latin nyelv, a grammatika és a logika alapelemeit, de magasabb szinteken is megmaradt az anyanyelv, mint nem hivatalos segítség. Erről tanúskodnak például a 14. és 15. századból ránk maradt töredékes nyelvemlékek, pl. az 1300-as évek közepéről származó Königsbergi Töredék, amely az eredeti latin szöveg mellé írt, mintegy 30 soros magyar bejegyzést tartalmaz, az 1400 elejéről származó Schlängi Szójegyzék, a latin szavakhoz írt 2140 magyar megfeleltetéssel.

Az első, tudatos nyelvtanulóra utaló szövegemlékünk pedig Rotenburgi János deák saját használatára készült magyar nyelvmestere, amely 1418 és 1422 között íródott. Ez valójában nem nyelvkönyv, inkább a szójegyzékekhez áll közel, hiszen olyan szavakat és kifejezéseket tartalmaz magyarul és németül vagy latinul egy latin grammatika lapjaira írva, amelyek a mindennapokban hasznosak lehettek egy Budán tanuló, német anyanyelvű diák számára.<sup>38</sup> Néhány példa az említett nyelvemlékből: „Thiet he es” [Tied-e ez?], „ette bart” [adj te bort], „necket Soloc” [neked szólok] stb.<sup>39</sup>

A 15. század közepéről származik Enea Silvio Piccolomini reneszánsz szellemiségű oktatókönyve, amelyet a fiatal V. László magyar és cseh király számára állított össze *Tractatus de liberorum educatione* címmel. Nevelési elvei között szerepel a testi és erkölcsi nevelés fontosságának, a játék - tanulás - pihenés arányosságának a kifejtése, a latin nyelv

<sup>37</sup> Kosáry Domokos, 1984. 806-807.p.

<sup>38</sup> Az említett nyelvemlékekre vonatkozóan lásd: Molnár József - Simon Györgyi: Magyar nyelvemlékek. Bp. 1980. 50-65.p.

<sup>39</sup> I.m. i.h.



tökéletes elsajátításának követelménye, valamint az, hogy az uralkodónak nemcsak a latin nyelvet kell ismernie, hanem alattvalói nyelvét is. Erre a következő módszert javasolja:

„Környezetében igazmondó, tiszta erkölcsű, szemérmes, szerény ifjak legyenek, akik egyúttal egészségükre is tudnak vigyázni... Egyik közülük magyarul, másik németül, harmadik csehül beszéljen, latinul azonban mindnyájan tudjanak, és felváltva, hol az egyikkel, hol a másikkal társalogjál. Így azután könnyűszerrel, fáradság nélkül, játszva megtanulod mindezeket a nyelveket, és abba a helyzetbe jutsz, hogy minden alattvalóddal saját nemzeti nyelvén tudsz beszélni. Hidd el, nincs semmi, amivel a fejedelem népének szeretetét oly könnyen megnyerheti, mint nyelvének biztos használatával.”<sup>40</sup>

Az 1500-as években egyre több anyanyelvű kiegészítés jelenik meg az európai iskolákban általánosan használt latin grammatikákhoz, olvasókönyvekhez: magyar, német stb. kommentárokkal látták el a híres Doctrinale-t, magyar szentek legendáival egészítették ki Jacobus de Voragine legendáskönyvét, Krakkóban 1527-ben magyar szövegrészeket is tartalmazó kivonatokat készítettek a Donatus-féle tankönyvből, amelyben megjelennek az első magyar nyelvtani terminus technicusok, az olvasási-szótagolási gyakorlatot pedig a Miatyánk és az Üdvözlégy segítségével végzik.<sup>41</sup> Egyre-másra jelennek meg a bibliafordítások, s néhány szerző megpróbálkozik a magyar nyelv - egyelőre latin nyelvű - leírásával is. Az anyanyelv térhódítása az oktatásban a reformációnak volt köszönhető. A leendő magyar értelmiség protestáns hitre tért képviselői az új szellemiségű egyetemeket látogatták Wittenbergben, Heidelbergben, Utrechtben, Leydenben, Oxfordban stb. Itthon megszervezték saját iskoláikat többek között Debrecenben, Sárospatakon, Nagyenyeden és Kolozsváron. Közülük kerültek ki többek között az első magyar grammatikák szerzői is.

### 1. 3. A magyar nyelv belső felfedezése

A latin iskolázottságú filológus-teológus értelmiség megpróbált ekvivalenciákat keresni a latin és az anyanyelve között. Erre számos rövidebb-hosszabb terjedelmű szövegemlékünk utal. Az idegen nyelvű sorok mellé írt megjegyzésektől az első magyarnyelv-leírásokig azonban még hosszú utat kellett megtennie a magyar tudományosságnak.

A 16. századtól folyamatosan megjelenő nyelvleírások bemutatását és típusba sorolását segíti Balázs János felosztása:

- a) az első típusba azok a grammatikák tartoznak, amelyekben a latin szöveget valamely vulgáris nyelven írott magyarázatok egészítik ki;
- b) a következő lépcsőfokot a kétnyelvű grammatikák megjelenése jelenti; ezekben a latinnal szinte egyenrangú a nemzeti nyelv szerepeltetése;
- c) a kezdeti magyar nyelvleírások között azok a latin vagy magyar nyelven írott grammatikák képviselik a legfejlettebb változatot, amelyek még a latin kategorizálás hatása alól nem tudtak kiszabadulni ugyan, de már megfigyelhető bennük a nyelv belső felfedezése.”<sup>42</sup>

<sup>40</sup> Idézi Mészáros István: Az iskolaügy története Magyarországon. 996-1777. Bp. 1981. 95.p.

<sup>41</sup> Vö. Mészáros István, i.m. 160-162.p.

<sup>42</sup> Vö. Balázs János: A nemzeti nyelvek nyelvtanirodalmának kialakulása. In: Nyelvi rendszer és nyelvhasználat. Szerk. Balázs János. Bp. 1988. 24.p. (első közlés: Magyar Tudomány, 1956. 313-322.p.)

Az első jelentős mű szerzője Sylvester János. A tudománytörténetben a híressé vált *Grammatica Hvngarolatina* közvetlen előzményének a *Rvdimenta Grammatices Donati*-t tekintjük, amely 1527-ben jelent meg Krakkóban három nyelvű - magyar, lengyel, német - magyarázatokkal, és a fenti tipológia szerint az első kategóriába tartozik: Amint a mű címéből is sejthető, felépítése a klasszikus, donatusi felosztásra alapul, bár a magyar nyelv természetét felismerve, sokszor eltért a hagyományos kategóriáktól pl. a birtoklás kifejezőeszközeinek, a névelőnek, az esetragoknak, valamint a határozott igeragozás bemutatása során.<sup>43</sup>

Következő műve, a Balázs János tipologizálása szerinti második csoportba tartozó *Grammatica Hvngarolatina* 1539-ben jelent meg. Többen vitatták, hogy latin vagy magyar nyelvtanról van-e szó. Szathmári István szerint<sup>44</sup> a hangsúly a magyar nyelv leírásán van, a latint inkább kiindulópontként, használja. A kortárs itáliai, angol, francia szerzőkhöz hasonlóan ő is igazolni akarja, hogy nemcsak a három „szent nyelv”, a latin, a görög és a héber foglalható szabályokba, hanem a vulgáris nyelvek - tehát a magyar - is. Éppen ezért magát a grammatika műfaját is a gyakorlat oldaláról közelíti meg: a helyes beszédre és írásra kíván tanítani. Ehhez megalkot egy helyesírási rendszert és felhívja a figyelmet a magyar stílus követelményeire is. Sajnos mindkét könyve viszonylag rövid idő alatt feledésbe merült, mert a *Rudimenta* nem jelent meg többször, a *Grammatica Hvngarolatina* pedig nem terjedt el az iskolákban<sup>45</sup>.

Közel ez utóbbival egyidőben, de valószínűleg tőle teljesen függetlenül látott napvilágot Dévai Bíró Mátyás *Orthographia Vngarica* című könyve, amely az első teljesen magyar nyelvű leírása nyelvünknek. Kidolgozott egy helyesírási rendszert, szabályokba foglalta az alkalmazási lehetőségeket, emellett foglalkozott a magyar hangtan és alaktan sajátosságaival is.

A 16. századi nyelvreírások mellett meg kell említenünk a szótárirodalmat, amely szintén bizonyítja a magyar nyelv belső (és külső) felfedezését, s amelynek köszönhetően az igen negatív „barbár” jelzőt lassan az „ismeretlen”, „rokontalan”, „érdekes” minősítések váltották fel. Murmellius háromnyelvű, latin-német-magyar szótára az első a sorban (1533), majd Calepinus latin-magyar szótára (1585) és Verancsics Faustus ötnyelvű szótára következik, a *Dictionarium qvinqve nobilissimarum Evropeae Lingvarum, Latinae, Italicae, Germanicae, Dalmaticae, et Vngaricae* 1595). A fentiektől némiképpen eltér „Baldi Bernardin magyarolasz szótárkája 1583-ból. A szótár A-tól GY-ig terjed, s a jelek szerint a sok nyelvet ismerő olasz hallás után jegyezte le a szavakat. A legfontosabb, a mindennapi életben leghasználatosabb szavakat tartalmazza. Valószínűnek látszik, hogy szerzője beszélni akart megtanulni. A szótár afféle minimumszótárnak tekinthető. /.../ Hogy a szerző beszélni akart megtanulni, nem különösebben meglepő. Korábban említettük, hogy a XVI. század második felében a magyar nyelv úgyszólván diplomáciai nyelv volt a török és a bécsi udvar között. Bizonyára abban az időben, a török háborús mozgalmak korában, sokan tanulhattak és tudhattak magyarul.”<sup>46</sup>

Az első, a nyelv minden elemére kiterjedő magyar nyelvtant a zsoltárfordító Szenczi Molnár Albert jelentette meg, *Novae Grammaticae Ungaricae succinta Methodo comprehensae, et*

<sup>43</sup> Vö. I.m. 33.p.

<sup>44</sup> Vö. Szathmári István: Régi nyelvtanaink és egységesülő irodalmi nyelvünk. Bp. 1968. 91.p.

<sup>45</sup> A Sylvester-féle grammatika utóéletével, kritikai fogadtatásával és értékelésével foglalkozik Éder Zoltán: Sylvester Grammatikájának utóéletéről c. tanulmánya. Megjelent: Bp. 1990. Dolgozatok 19. sz.

<sup>46</sup> Hegedűs József: A magyar nyelv összehasonlításának kezdetei az egykorú európai nyelvtudomány tükrében. Bp. 1966. 76.p. [Nyelvtudományi Értekezések 56. sz.]

*perspicuis exemplis illustratae. Libri duo* címmel 1610-ben. A könyv célja az, hogy rendszerezze az anyanyelv normatív nyelvtani szabályait, és így az idegenek számára is hozzáférhetővé tegye. A nyelvtudomány akkori művelői már próbálkoztak a nyelvek összehasonlításával, eredetük feltárásával. A magyar nyelvről gondolkodó tudósoknak azonban rá kellett jönniük, hogy a magyar esetében nehéz lenne a héberből levezetni az eredetet, így az óvatosabbak - mint Szenczi Molnár is - inkább úgy nyilatkoztak, hogy nem állapítható meg sem a nyelv eredete, sem pedig rokonsága. Szathmári István fentebb már idézett művében az alábbiakban foglalja össze jelentőségét:

„1. A „*Novae Grammaticae ... libri duo*” az első magyar nyelvtan, amely a latin grammatika befolyásától ugyan nem mentesen, de immár a vulgáris nyelv rendszerének, sajátosságainak a bemutatását tűzi ki feladatául, s ilyenformán a vulgáris nyelvek nyelvtanirodalmában a harmadik, legfejlettebb fokot képviseli. Továbbá: ez az első teljes magyar nyelvtan, amelyben megjelenik a mondattan is.

2. Szenczi Molnár e művében - az előző enemű munkákhoz viszonyítva - nyelvünknek sok újabb hangtani, helyesírási, alaktani, mondattani, sőt stilisztikai sajátosságát 'felfedezi' és rögzíti, többször megadva a használatukra vonatkozó szabályt vagy elgondolást is.

3. Ez a grammatika több elődeinél abban is, hogy sok, elterjedt, továbbá már kiszorulóban vagy még csak alakulóban levő hangtani és alaktani változatot közöl. Igaz, hogy jobbára minősítés, nyelvhelyességi vagy nyelvhasználati megjegyzés nélkül. Ez utóbbi negatívumot azonban lényegesen enyhíti az a körülmény, hogy Szenczi Molnár rendkívül jó gyakorlati nyelvérzékének és - talán - az alakuló normáknak a hatására a paradigmákban és műveiben már - az esetek többségét illetően - az egyik alakváltozatot juttatja kizárólagosan vagy kevés kivétellel uralomra /.../.

4. Nyelvtani szabályait, elgondolásait általában követi műveiben, tehát ezeket normáknak, normaféléknek tekintette - legalábbis a maga számára.

5. Külön ki kell emelnünk a helyesírás további alakításában betöltött szerepét. Nemcsak összefoglalta ugyanis a XVII. századi protestáns helyesírást, hanem a Heltai rendszerét követő Károlinál is továbbment. Rendezte az *u* és a *v* hang jelölését, a palatális mássalhangzók mainak megfelelő írását és az *sz* hang jelét. (Vö. Kniezsa, MHír. 2 19.)

6. Szenczi Molnár az első, aki mintegy felmérve nyelvünk korabeli állapotát - a szókincsét szótáraiban, nyelvtani rendszerét grammatikájában -, műveivel, amelyekben mint ihletett költő, színes stílusú író és kiváló műfordító is megszólal, addig egyáltalán nem, de mindmáig ritkán tapasztalt hatást tud kifejteni.

7. Minek köszönhető Szenczi Molnár Albert nyelvi hatása? Úgy gondoljuk, elsősorban annak, hogy a Károli örökét folytatva - sőt talán nem túlozunk, ha azt mondjuk: továbbfejlesztve - a korábbi nyomtatványok *i*-ző nyelvjárása helyett az *é*-ző, illetve az *ő*-zővel szemben az *e*-ző beszédmodot választotta, és egy táji szélsőségektől mentes, ugyanakkor több nyelvjárás jelenségeit magában foglaló, kiegyenlítettebb, normalizálódni és egységesülni kezdő nyelvhasználati típust teremtett.<sup>47</sup>

Szenczi Molnár Albert kapcsán meg kell említenünk azokat a tényeket, amelyek az ő személyes, tudományos kapcsolatainak köszönhetően kerültek be a külföldi munkákba. Hegedüs József a már idézett tanulmányában két ilyet említ: Megiseri *Thesaurus Polyglottus* (1603) című művét, amely az addig megismert nyelvek szótári jellegű összefoglalása, valamint

---

<sup>47</sup> Szathmári István: i.m. 230-231.p.

Mathias Martini *Lexicon Philologicum* (1623) című munkáját, amelynek forrásai között szerepel Szenczi Molnár szótára is. Ez a mű arra vállalkozott, hogy a latin nyelvet alapul véve, bebizonyítsa a nyelvek közös eredetét a benne felsorolt nyelvek változékony szókincsének segítségével. Ebben a folyamatban a magyar nyelv több esetben szerepel, mint egy-egy jelentéstani probléma magyarázó eszköze.”<sup>48</sup>

Geleji Katona István protestáns teológus és prédikátor tollából született 1645-ben a *Magyar Grammatikatska*, amely a szerző Titkok Titka című, vallásos elmélkedéseket tartalmazó kötetéhez csatolva jelent meg. Ez nem rendszeres nyelvtan, inkább a nyelv belső felfedezésének egy másik területéhez, a nyelvműveléshez tartozik. Ő is kitér a magyar nyelv rokonságának kérdésére, megállapítja, hogy milyen alapvetően eltér az általa ismert többi nyelv rendszerétől, de azt is megjegyzi, hogy a különböző, a magyarral érintkező nyelvek közül sok szó került át a héberből, a görög, a német és a szláv nyelvekből.<sup>49</sup> A helyesírási rendszer alapos és igen részletes felvázolásához kapcsolódó nyelvhelyességi, stilisztikai megjegyzései könyvének legértékesebb megállapításait tartalmazzák.

A gyakorlati célú, sokszor a szerzővel azonos területen élő, más anyanyelvű népességnek szánt nyelvléírás igénye érintőlegesen már fölmerült Szenczi Molnár Albert kapcsán. Követői közül meg kell említeni Komáromi Csipkés György, a *Hungaria Illustrata* (1655) szerzőjének a nevét, aki a mű teljes címében jelzi, hogy munkájával a Magyarország nyugati részén élő németek magyartanulását szeretné megkönnyíteni, egyben a született magyaroknak is segítséget kíván adni, ha nyelvünk rendszerét tanulmányozva, még alaposabban el akarják sajátítani a helyes kiejtést, a ragok stb. használatát, egyszóval el akarnak mélyedni az anyanyelvük szépségeiben.

A Felvidék többnyelvű közege, a magyar, szlovák és német nyelv egyidejű jelenléte indíthatta Szenczi Molnár egy másik követőjét, Pereszlényi Pál nagyszombati jezsuita szerzetest arra, hogy 1682-ben *Grammatica Lingvae Vngaricae* címmel egy gyakorlati magyar nyelvtant, pontosabban nyelvtanító könyvecskét jelentessen meg a tanulóifjúság számára. A metodikai felépítést a jezsuita iskolákban használatos latin nyelvkönyvből, Emmanuel Alvarez: *De Institutione Grammaticae* című könyvéből merítette, amely számos módszertani tanácsot is ad a tanárok számára. A jezsuita szerzetesek többször is átdolgozták a művet aszerint, hogy éppen milyen nyelvű közegben végezték térítő és tanító munkájukat.<sup>50</sup> Pereszlényi művéről írja Szathmári István:<sup>51</sup>

„A *Grammatica Lingvae Vngaricae* az olvasónak szóló rövid, de lényeges előszófélével (405-6.) kezdődik. Ebben az egyes nyelvekre általában jellemző sajátságokból kiindulva rámutat a magyarnak jó egynéhányféle, továbbá több egyedi jellemvonására, amelyeket elsősorban a tanítóknak kell meglátniuk és megérteniük, hogy felhívhassák rá a tanulók figyelmét, mert - s itt már egy szép képpel az olvasó, illetőleg a tanuló felé fordul - ‘aki a magyar nyelv magvát ki akarja venni, annak meg kell törnie a diót’ /.../. A magyar nyelv sajátságai, ill. a tanulásban és tanításban nehézséget jelentő vonásai között megemlíti a birtokos személyragozást; a tárgyragozást s annak a harmadik és a második személyű tárgyra utaló változatát (ezek tekintetében nyelvünket a héberhez hasonlítja, s ezzel igazolja, hogy a szent nyelvekkel együtt az első nyelvek közé tartozik); a metaplazmusokat; a magán-

<sup>48</sup> Hegedűs József: I.m. 78.p.

<sup>49</sup> Vö. Hegedűs József: I.m. 88-89.p.

<sup>50</sup> Vö. Szathmári István: I.m. 305.p.

<sup>51</sup> I.m. 306-307.p.

hangzó-hosszúságnak a ragozás közben való változását; a helyesírásbeli egyenetlenségeket (még az olyan nagy íróknál is, mint Káldi és Pázmány) a *szóllanék* ~ *szólnék*, továbbá *cselekedem* ~ *cselekszem*-féle alakváltozatokat; s az azonos alakú szavakat, megjegyezvén, hogy még más hasonlókat lehetne előszámlálni.”

Pereszlényi könyve az első után még két kiadást ért meg, 1702-ben és 1738-ban is készült belőle utánnyomás.

Egyértelműen iskolai célokra - a soproni evangélikus líceum diákjai számára - készült Kövesdi Pál *Elementa Linguae Hungaricae* című könyve 1686-ban. Nem tudományos igényrel írta, inkább az elődök, főként Szenczi Molnár nyelvtanát akarta átalakítani az iskolai nyelvtankönyvek szellemében. Pontokba, regulákba szedve, példákkal bemutatva igyekszik közel hozni a magyar nyelvtant a magyar anyanyelvű diákokhoz.

A nyelv belső felfedezése, amely az első nyelvreírásokban és nyelvtanokban ölt testet, arról tanúskodik, hogy a 16. és 17. században használt írott nyelv még nem volt egységes (a nyelvjárási különbségek sok helyesírási, betűrögzítési próbálkozásra adott alkalmat), de már alkalmas volt arra, hogy részben vagy egészben tudományos igényű művek szülessenek magyarul. Ebben az időben még nem válik el egymástól a magyar mint anyanyelv és a magyar mint idegen (vagy környezet-) nyelv tanulmányozói számára készült nyelvreírás. A szerzők egy része katolikus, más része protestáns volt, abban azonban egységesek voltak, hogy a peregrináció keretében külföldön eltöltött éveik, s az ott megtanult klasszikus és vulgáris nyelvek keltették fel érdeklődésüket anyanyelvük rendszere iránt. Éppen ezért sokszor közvetlenül, néha utalások formájában megjelennek a könyvekben a magyar - latin / görög / héber (esetenként a német és a cseh) nyelv hasonlítás elemei is. Ezek segítségével mutatnak rá a magyarnak azoktól eltérő sajátosságaira. Teljes és minden részterületre kiterjedő megállapítások ebben a korban még nem fogalmazódnak meg, inkább egy-egy fonetikai, alaktani, mondattani vagy általános stilisztikai probléma vizsgálatával viszik előbbre a kialakulóban lévő magyar nyelvtudományt.

#### 1. 4. Az első magyar nyelvkönyv a 17. századból

A 17. századból az eddigi kutatások alapján egyetlen nyelvmestert (mai szóval: nyelvkönyvet) ismerünk, Warmer Kristóf: *Gazophylacium Decem Linguarum Europaeum apertum...* című tíz nyelvű kötetét, amely 1691-ben jelent meg Kassán, s a melyet Szabó Dénes mutatott be a III. és a IV. nyelvészkongresszuson.

„A nyelvkönyv, címlapja szerint, a külföldre utazók, a tanuló ifjúság és általában az idegen nyelvek kedvelői számára készült. Szerkezete átmeneti: a tíz nyelv anyaga keskeny oszlopokban sorakozik egymás mellett, az utolsóban a magyaré. A könyv két fő részre oszlik. Az első rész kis kivonat a grammatikákból (betűk, az olvasás szabályai, mutatónyelvként öt főnév, egy melléknév deklínációja, három ige konjugációja táblázatosan). A könyv második részében személyek közötti terjedelmes beszélgetések (egy nap történései reggeltől estig, élelmiszerpiac, adósság behajtása, utazás és szállás, kelmevásárlás, alkudozás stb.), továbbá levél-, szerződés-, kötelezvény- és nyugtatványminták találhatók. Mint kitetszik, itt tulajdonképpen a több nyelvű beszédgyakorlatos könyvecske egészült ki rövidke nyelvtani résszel - a szójegyzék vagy a szótári rész még egészen hiányzik. Külföldi minta alapján, készült ugyan, de már a jövőbe mutat. (Ilyen nyelvtani kiegészítéssel ellátott beszédgyakorlatos könyvecske

ismeretes még a XVIII. század közepéről is, az ismeretlen szerzőtől magyarított »Recueil de dialogues royaux ... Királyi beszélgetések ... össze-szedegetése «. Pozsony, 1749.)”<sup>52</sup>

### 1. 5. A magyartanítás kezdetei a 18. századi Pozsonyban

Pozsony etnikai képét a 18. században még a német anyanyelvű lakosság túlsúlya határozta meg, de éltek a városban magyarok, s kis létszámban szlovákok is. Egymás nyelvének megtanulása minden bizonnyal a hétköznapi gyakorlati követelménye volt. Ezt ismerte fel BÉL MÁTYÁS (1684-1749), a pozsonyi evangélikus líceum tanára, amikor német, illetve magyar nyelvkönyvet írt a város diáksága és polgárai számára.

Bél Mátyás a XVIII. századi magyar művelődéstörténet kimagasló tudású, polihisztor személyisége volt. Szlovák környezetben élt, magyar családban született 1684-ben, a Zólyom megyei Ocsován. Losoncon, Kálnón, Alsósztrégován, Besztercebányán majd Pozsonyban tanult. Volt tanárának, Burius Jánosnak az ajánlásával érkezett meg Halléba, ahol August Hermann Francke tanítványa (és gyermekeinek nevelője) lett. A fiatal, elkötelezett pietista teológus Besztercebányán, korábbi pártfogói segítségével kezdte pályafutását, és tanári munkája révén rövid idő alatt olyan tekintélyt szerzett magának, hogy 1714-ben meghívták a pozsonyi evangélikus iskola vezetésére. Itt rövid idő alatt átalakította az oktatás rendszerét, megkövetelte a tanterv alapján történő tanítást, új szemléletű tankönyvekkel látta el a tanulókat. Iskolája az újjászervezés alatt álló debreceni kollégiumnak is példája lett. A klasszikus latin mellett három nyelv - a német, a magyar és a szlovák - aktív jelenléte határozta meg oktatói és tudósi pályáját. Mindhárom nyelven alkotott, de életművét főként latinul írta.

Bél Mátyás tudományos tevékenysége az *Institutio ad symbola conferenda, dum historiae linguae Hungaricae libros duos...edere parat* (Berlin, 1713) című nyelv- és irodalomtanítási tervezet elkészítésével kezdődött. Ebben a műben a nyelv eredetével, ismertségével, történetével, valamint a szótárakkal és a költészet kérdéseivel foglalkozott.

Mai szemmel egy kicsit szokatlannak tűnik az az előszó, amellyel Bél Mátyás német nyelvtanában (*Institvtiones linguae Germanicae*. Lőcse, 1718) az olvasóhoz fordul. Miután kijelenti, hogy - „A magyar nép dicsőségéhez tartozik, hogy több nyelvet szokott anyanyelv-ként használni. A magyaron és latinon kívül ugyanis, mely itt a nép között is elterjedt, a szlovák és a német már az ősi időkben polgárjogot nyert.”<sup>53</sup> - röviden vázolja a népek és nyelvek együttélésének történelmi hátterét, jellemzi az egyes nyelveket, dialektusaikat, a különböző kultúrákat és azok jelentőségét a magyar városok, az ipar, a kereskedelem stb. fejlődésében. Az előszó második felében a Felföldön honos nyelveknek az oktatásban betöltött helyéről és szerepéről elmélkedik, és kitér az anyanyelv és az idegen nyelv(ek) viszonyára is:

„...a nyelvtanulásban mindenkifelett arra kell ügyelni, hogy mielőtt a mieink az idegen nyelvekre fordítanak nagy gondot és fáradságot, anyanyelvüket ismerjék meg alaposan; ha pedig történetesen, ami nálunk nem ritka, gyermekkorban kezdenének két nyelvet megtanulni,

<sup>52</sup> Szabó Dénes: Betekintés a magyar nyelvkönyvek írásának történetébe. In: A magyar nyelv grammatikája. Szerk. Imre Samu, Szathmári István, Szűts László. Bp. 1980. 708.p. [Nyelvtudományi Értekezések 104. sz.] Ugyanez a közlés kis eltéréssel: Tanulmányok a magyar nyelvtudomány történetének témaköréből. Szerk. Kiss Jenő és Szűts László. Bp. 1991. 629.p.

<sup>53</sup> Német nyelvten. Előszó. Ford. Déri Balázs. In: Bél Mátyás: Hungariából Magyarország felé. Szerk. Tarnai Andor. Bp. 1984. 69.p.

mikor az alaposságra nincs lehetőség, még ekkor is minden erővel azon kell lenni, hogy a fiatal, de roppant fogékony memóriába ne csússzon be nyelvkeverés, amit serdültebb korban már el akarnánk kerülni. Az anyanyelv életkornak megfelelő elsajátítása után legközelebb abba a nyelvbe vezessük be a gyermekeket, amelyik felé megvan a természetes hajlandóságuk.”<sup>54</sup>

Az előszó néhány módszertani gondolattal zárul, amelyek között fontos szerepet kap a két nyelv, a magyar és a német összevetése, a kiejtés tanítása és a grammatikában a fokozatosság elvének követése, valamint a megtanultak állandó gyakorlása.<sup>55</sup>

Hungarus felfogásának megfelelően Bél Mátyás a nyelvek és kultúrák közvetítését vállalta fel tanárként és kutatóként egyaránt. A fent bemutatott, latin közvetítő nyelvű német nyelvtan a magyar diákok számára készült. Tíz év elteltével pedig napvilágot látott az a kötet is, amelyet a magyarul tanulni vágyó németeknek (és németül tudó szlovákoknak) szánt, és amely mérőföldkönek tekinthető a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetében.

A *Der Ungarische SprachMeister* (Pozsony, 1729), amint a címe is mutatja, a német nyelv segítségével kívánja bemutatni - és tanítani a magyar nyelvet. Ez az első olyan könyv, amelyben egy élő nyelv felhasználásával ötvöződnék a grammatikai-nyelvreírési és a nyelvtanítói célok. Első kiadása nem nagyobb terjedelmű egy ma szokásos, turistáknak szánt nyelvi kalauznál. Megtalálhatók benne a legfontosabb tudnivalók a nyelvről - a rendszerzést a táblázatszerű tipografizálás segíti -, de helyet kapnak a mindennapi életből merített beszédhelyzetek gyakorlatok is.<sup>56</sup>

A kötethez írt előszavában Bél Mátyás pontosan megjelöli, hogy kinek szánja a könyvét és miért, valamint felsorol néhány olyan művet is, amelyet az elmélyülni vágyók forgathatnak haszonnal. Nem mulasztja el ugyanakkor gyakorlati tanácsokkal is ellátni a nyelvtanulókat: ezekben nyomon követhetők azok a modern pedagógiai elvek, amelyeket Bél Mátyás (és a pietisták követői általában) az élő nyelvek oktatásáról vallottak. Az akkor még német többségű Pozsony többnyelvű közege és Bécs közelsége indította arra, hogy könyve fő céljaként egymás nyelvének, kultúrájának kölcsönös megismerését és tiszteletét fogalmazza meg. Fontosnak tartja emellett a magyar nyelv szépségének és kevésbé ismertségének hangsúlyozását is.

„A mostani bevezető annak legyen szerény kezdete, hogy legalább akinek rokoni kapcsolat, hivatali vagy más körülmények miatt érintkezniük kell a született magyarokkal, lássanak hozzá, hogy nyelvünket megszokják, s ezáltal a mi nemzetünket is megnyerjék maguknak, és saját népüket is kedveltebbé és befogadottabbá tegyék.

3.§ Magában véve érdemli meg nyelvünk, hogy az idegenek megtanulják. Mert ha alkalomadtán dicsérni szokták az egyik nyelvnél a méltóságteljeséget, a másikonál a kecsességet, a harmadikonál az érzékletes kifejezéseket stb., akkor a mi nyelvünkben mindezek a tulajdonságok teljes gazdagságban megtalálhatók. /.../

4.§ ... Ami e bevezetőt illeti, nem szörszálhasogató kritikusoknak készült, hogy bogarásszanak benne, hanem a kezdőknek és a magyar nyelv kedvelőinek javára. A szükséges anyag kiválasztásán túl rövidezsre és áttekinthetőségre törekedtünk, s arra még, hogy emellett semmi

---

<sup>54</sup> I.m. 84-85.p.

<sup>55</sup> Vö. I.m. 87-90.p.

<sup>56</sup> Lásd: 1. sz. melléklet: a mű első kiadásának címlapja, az ígére vonatkozó rész, valamint mutató a beszédgyakorlatokról

ne maradjon ki, amit a kezdőnek egy olyan idegen nyelv tanulásában tudnia kell, mint a magyar. /.../

5.§ A módszert illetően, hogy miképpen lehet nyelvünket különösebb fáradság nélkül megtanulni, nem lehet mindenkinek egyforma szabályt előírni. A férfiak jól teszik, ha a grammaticum princípiumok, különösen a paradigmák és a suffixumok mellett tisztességes szókinccsre törekednek, és mindjárt a magyar beszédre és írásra térnek; a tekintetes asszonyszemélyek azonban ne sokat törődjenek a grammatikai szabályokkal, hanem az olvasás megtanulása és deklinációk megértése után késedelem nélkül német nyelvet értő, született magyar férfiakkal vagy nőkkel kezdjenek társalogni; a vezetőnek így ugyanis alkalma lesz, hogy a hibákat kijavítsa, bevezessen a grammatikába, és megmutassa, hogy ezt vagy azt így és nem másként kell mondani vagy ragozni. Miután azonban mind a férfiak, mind a nők eljutottak odáig, hogy beszélni tudjanak, magyar könyvek olvasására kell szánniuk magukat, az olvasottakat vezetőjük felügyelete alatt németre fordítaniuk, a speciális kifejezéseket jól emlékeztetbe vésniük, s azután az egész leckét párbeszéddé alakítaniuk.<sup>57</sup>

A *Der Ungarische SprachMeister* - amint az előszavából is kiderül - sok tekintetben támaszkodik Kövesdi Pál: *Elementa Lingvae Hungaricae* című, iskolai felhasználásra szánt nyelvtankönyvére, de céljainak megfelelően felül is múlja. A hangtani részben számos jelenséget német példával magyaráz meg, de Kövesdihez képest új felfedezéseket nem közöl. A morfológiában - példaadójához hasonlóan - latin mintára még hat esetet különböztet meg, valamint a névelőt a névmásoknál tárgyalja, ezzel szemben felismeri a kapcsolatot az igeragok és a birtokos személyragok között, s elsőként fogalmazza meg, hogy a felszólító mód jele a *j*, a többi csak ennek módosult változata. Szintaxisa a morfológiával szemben nem elég kidolgozott, és összevetve a grammatikai bemutatás többi elemével, a rendszerezettsége is elmarad azok mögött. Az eddigiekből kitűnik, hogy Bél Mátyás - felhasználva elődei tapasztalatait - nyelvmesterében nemcsak rendszerezni akarja a magyar nyelv nyelvtanát, hanem a grammatikai szabályok használatára is megpróbálja felhívni a nyelvtanulók figyelmét. A mondattani megfigyeléseket nem fogalmazza meg tételesen, helyette egy kétnyelvű szöveggyűjteményt épít be könyvébe, amelynek segítségével a gyakorlatban mutatja be a nyelv működését. Ezek a párbeszédmodellek a 18. századi úri társaság (úrnő és cselédje, délutáni csevegés stb.) élő nyelvi fordulatait szemléltetik. Elsajátításuk mai szemmel szinte lehetetlennek tűnik, de a latin memoriterekben edződött nyelvtanulóknak bizonyára nem okozott nagy gondot. Szemléltetésül egy példa:

„A sétálásról

- Menjünk az étel után egy kevéssé sétálni.
- Nem árthat, sőt annál inkább megemésztődik az étel.
- Jól mondja kegyelmed! Ifjúságomban egy közmondást tanultam én effelől.
- Mindnyájan örömet hallanánk.
- Ha el nem felejtettem, im ez lészen.
- Étél után kell járnod. Avagy: ezer lépést kell járnod.
- Jól vagyon: eleget állottunk immár, lépjünk hát tovább.
- Ugy de hová menjünk?
- A mi kertünkbe.

---

<sup>57</sup> Bél Mátyás: Magyar nyelvmester. Előszó. Ford. Tarnai Andor. In: i.m. 170-172.p.



- Nosza hát, jó uraim! Vigyázzunk az asszonyi nemzetre.
- Kedves Kis-Asszonkám, méltóztasson kegyelmed, hogy csekély szolgájának nevezhessem magamat.
- Ne fárasza magát kegyelmed velem.
- Bezzeg! Szép kies kert ez! Majd amaz árnyékba a zöld pásiton letelepedünk.
- Úgy tartom, hogy az egész társaságnak tetszeni fog.<sup>58</sup>

Bél Mátyás nyelvmesterének sikerét mutatja, hogy különböző átdolgozásokkal, változtatásokkal tizenhét kiadást ért meg, 1774-től kezdve azonban már mintegy kétszeresére nőtt terjedelemmel. 1781-től az alapmű a magyar iskolák számára átdolgozott formában *Magyar grammatica vagy-is haza nyelvnek gyűkeres meg-tanulására való intézet* címmel jelent meg Budán, s mint az első, részletes iskolai magyar nyelvtankönyvet használták Versey Ferenc nyelvtanainak bevezetéséig.<sup>59</sup>

A polihisztor tudós azonban nemcsak a nyelvmesterrel és új szemléletű nyelvkönyveivel írta be nevét a tudománytörténetbe, hanem mint a hon- és államismereti irodalom első jelentős képviselője is. Még a pozsonyi evangélikus líceum igazgatója volt, amikor megjelentette *Epistola* (1718) címmel Magyarország tervezett komplex bemutatásának tervezetét. Három kötetben képzelte el a leírást: az első kettő a történelemé, a harmadik pedig földrajzi, politikai, demográfiai viszonyoké lett volna. A mutatókönyvet 1723-ban készült el. Már ennek írásakor formálódott az a csoport, amelyik a nagy mű, a Magyarország leírása (*Notitia Hungariae novae historico-geographica*, 1735-1742) elkészítésében közreműködött. Öt kötet jelent meg mindössze, amelyben tíz megye alapos, geográfiai, történeti, politikai, művelődéstörténeti, demográfiai, gazdasági leírása olvasható. A tudományterületek a 18. században még nem váltak el egymástól olyan élesen, mint a későbbi évszázadokban, ezért a mű szerkezetében minden részterület ott kapott helyet, ahol a szerkesztés logikája a földrajzi egységen belül indokolta. A *Notitia* előszavában Bél Mátyás vázolja, hogy milyen sok bizalmatlanság nehezítette az amúgy is igen bonyolult mű létrejöttét, és milyen nehezen alakult ki a végső forma; majd újra hangsúlyozza a néhányszor már elmondott célt: a latin nyelven írott könyvet azok is elolvassák talán, akik a Magyarországgal szemben kialakult sok tévképzetért és negatívumért felelősek.

„9.§ ... Szándékom szerint olyannak akartam bemutatni Magyarország képét, amely egyetlen pillantásra elárulja régi szépségét, és a hibákat is, amik utóbb elcsúfították. Ez a szándékom: úgy gondoltam, semmit nem kell leírni kapkodva, hanem mindent olyan módon, ahogyan a régmúlt koroknak és a mainak állapota megkívánja. Emiatt ebben is azt kellett kidolgoznom, amit sokan vagy jelentéktelennek, vagy egyenesen fölöslegesnek gondoltak. Az egyes dolgokat pedig annál inkább meg kellett erősíteni szerzők, vagy ha lehetett, oklevelek bizonyosságával és hitelével, minél ismeretlenebbek voltak: részben hogy a mondottak igazságon alapuljanak, részben, hogy ezekből tűnjék ki, mennyire. Nem szándékunk ugyan, hogy a szerzők vállán másszunk magasra, de nem is tehetjük a szakirodalom hiánya miatt.

10.§ Hiábavaló volna azonban még ki nem lőtt nyilak ellen védekezni. Azt hiszem, lesznek, akiknek tetszeni fog e fáradságos szorgalom, munka és gondosság, amit a haza dicsőségének

<sup>58</sup> Bél Mátyás: Der Ungarische SprachMeister. Pozsony, 1729. 79-80.p.

<sup>59</sup> Vö. Éder Zoltán: Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből. = Nyr 107: (1983) 310.p.

áldoztunk; lesznek azonban olyanok is, akik haragra gerjednek, mert gyöngé, ismeretlen ember mert vállalkozni ekkora feladat kidolgozására... /.../

11.§ Sok minden van Magyarországon, amit részben a külföldiek irigysége ferdített el és tett gyűlöletessé, részben a mieink érdektelensége megvetetetté; sok olyan is van azonban, amit homály borít és az elfeledéssel küzd; könnyű tehát előadásuk során akkor is hibázni, mikor legkevésbé gondolnánk. Ha ezeket a hibákat akarják a külföldiek vagy honfitársaink gyógyítani, elűzni a meséket, helyükre a biztosat állítani, kifejtetni, ami kétes, fölfedni az ismeretlent; ha a természet csodáit (ami bizony sok és elég szokatlan is van Magyarországon) valamint az egész nép tetteit alaposan kutatni és becsületes munkában följegyezni akarják, azokat örök dicsőségre méltóaknak tartjuk. Nekünk elég, hogy próbát tettünk; célhoz érni mások próbáljanak.”<sup>60</sup>

Bél Mátyás 1749-ben meghalt, így nagy műve befejezetlen maradt. Kortársai közül később többen megpróbálták megírni saját országrészük, megyéjük történetét és földrajzát. Ezekből nőttek ki azután az első magyar nyelvű földrajzi áttekintések, majd pedig az iskolai földrajzkönyvek. Sajnos az utókor nem volt kegyes a polihisztor életművéhez. Nyelv mestere kivételével egyetlen műve sem került teljes terjedelmében - magyar fordításban - a mai olvasók elé sem Magyarországon, sem az életművét a szlovák kultúra részének tekintő Szlovákiában.

## **1. 6. A magyarnyelvűség kérdése az iskolákban 1777-ig**

Az anyanyelv - ha deklaráltan nem is - valamilyen formában a kezdetektől jelen volt a magyar iskola rendszerben. Szerepe iskolatípusonként változott: a falusi, mezővárosi elemi iskolákban az anyanyelvű (nemcsak a magyar!) magyarázat természetes volt a betűvetés, illetve a katekizmus tanításának során. Az alapfokú klerikusképzést szolgáló plébániai, valamint a közös fenntartású káptalani-városi iskolák (a későbbi népiskolák) ezzel szemben mindenk előtt a latin nyelvre helyezték a hangsúlyt: feladatuk a latin grammatika és alapszókincs elsajátíttatása mellett a latin szövegek olvasásának megtanítása volt. Ennek elvégzése után tovább léphettek a diákok a középfokú iskolákba, pl. a káptalani iskolák esetében a schola minor, majd a schola major szintjére. Számos városban magántanárok tanították a vagyonos polgárok gyermekeit, kiegészítve az alapfokú iskolákban tanultakat - az igényeknek megfelelően - kereskedelmi, adminisztratív, pénzügyi ismeretekkel. Ez azonban már nemcsak latinul történt, hanem a tanuló anyanyelvén is. Az ország hivatalos nyelve a latin volt, így aki érvényesülni akart a hivatali vagy az egyházi pályák valamelyikén, nem nélkülözhetette a latin magas szintű ismeretét. A hétköznapiakban azonban sokkal árnyaltabb képet mutat a nyelvhasználat kérdése: a kereskedelem, az adóügyekben, a közigazgatás számos területén a lingua vernacula volt a kommunikáció nyelve. Általában az a képzet alakult ki erről az időszakról, hogy az egyház és az egyházi képzés nyelve kizárólag a latin volt, Mészáros István iskola történeti kutatásai alapján azonban jóval összetettebb kép rajzolódik ki. Az iskolaügy történetéről írt alapmunkájában megállapítja, hogy a papi hivatásnak elengedhetetlen része volt az anyanyelvű prédikációk, imaszövegek és szertartások (pl. keresztesítés, temetés) elsajátítása is, ezért a felkészítést ellátó plébániai iskolákban a XI. századtól a reformáció térhódításáig jelentős magyar nyelvű oktatás folyt.<sup>61</sup>

<sup>60</sup> Bél Mátyás: Előszó a Notitiához. In: Hungáriából Magyarország felé. Bp. 1984. 201-203.p.

<sup>61</sup> Vö. Mészáros István: Az iskolaügy története Magyarországon. 996-1770. Bp. 1981. 177-178.p.

Magyarország három részre szakadása után magyar kultúráról, ezen belül oktatási rendszerről csak a királyi Magyarország és Erdély területén beszélhetünk. Mindkét országrészen jellemző volt a többnyelvűség, a magyar mellett a német és a szlovák jelenléte az egykori Felső-Magyarországon, illetve a magyar, a román és a szász kultúra találkozása az Erdélyi Fejedelemségben.

A nagyszombati zsinat 1560-ban határozott az anyanyelvű iskolák (schola vernacula) létrehozásáról, amelyben egy iskolamester tanította anyanyelvükön az adott településen lakó gyermekeket írásra, olvasásra, katekizmusra. A XVI. század második felében az oktatás nyelve elsősorban a diákok anyanyelvéhez igazodott, így a latin iskolák kivételével lehetett magyarul, németül, románul, szlovákul is tanulni.

Az első magyar nyelvű ábécéskönyvek is ebben az időszakban jelentek meg. 1553-ban, Kolozsvárott adták ki azt a katekizmus jellegű ábécéskönyvet, amelynek kicsit hosszú ugyan a címe, de mindent elárul a könyv feladatáról: *A keresztyéni tudománynak Fundamentuma, rövid és hosszan való kérdésekbe befoglaltatott a magyar [írás] olvasásának módjával egyetemben. A gyermekecskék és egyéb együgyű keresztyéneknek épülésére.*<sup>62</sup> A három részből álló könyv először a kisbetűkkel és a nagybetűkkel foglalkozik, majd magán- és mássalhangzókra osztja az ábécét, második részében betűkapcsolatokat olvastat össze, végül pedig olyan katekizmus-szövegeken gyakoroltatja az olvasást, amelyeket a tanulók már kívülről tudnak. Ezen kívül a 16. századból még egy, Bornemisza Péter „Négy könyvecske” című ábécéskönyve (a négyből kettő sorolható ide) maradt fenn, valamint az ún. nagyszombati ábécéskönyv-töredék.

A 17. századot a szakadatlan hitviták, s az erőviszonyok változása nyomán felekezeti iskolák nyitása és bezárása, egymástól eltérő, szerteágazó oktatási struktúra, követelmény és tananyag, valamint ezekkel összefüggésben egy pozitívum: a magas szintű írásbeli vitakultúra kialakulása jellemzi. A magyar irodalom- és művelődéstörténetből jól ismert személyiségek, pl. Misztótfalusi Kis Miklós, Apáczai Csere János szakadatlanul érveltek a magyar nyelvű írásbeliség fejlesztésének, illetve ezzel együtt az anyanyelvű iskoláztatás elterjesztésének szükségességéről. Sajnos igyekezetük hiábavalónak bizonyult, a magyar iskolák elterjedése majd csak évtizedek múlva kezdődik el, az olvasáskultúra pedig ennél még lassabban fejlődik.

Az 1700-as évek első harmadában (1735) készült el a jezsuita gimnáziumok működését, tananyagát és oktatási módszereit egységesítő tanterv, amely egyben az első magyarországi tanterv is. Ebben külön hangsúlyozzák az anyanyelv szerepét a latin nyelv tanításában: fordítások, összevetések stb. formájában. Rövidesen megjelentették magyar értelmezésekkel Franz Wagner frazeológia szótárát *Univerdae Phraseologiae Latinae Corpus* (1750) címmel, amely egy-egy latin szóhoz több értelmezést, szinonimát is társít, valamint többször közöl szólásokat, közmondásokat is, amelyek a latin szövegek fordításában segítettek a diákokat. Ezt követően több, a jezsuita gimnáziumok számára készült tankönyvben találhatók magyar szövegrészek, pl. Dobronaki János a latin törzsszöveget magyarul is szerepeltette latin-magyar szólásgyűjteményében, Pomey Ferenc pedig a magyar mellett szlovák fordítást is csatolt a *Flos latinitatis* című gyűjteményéhez.<sup>63</sup> Ennek a tendenciának némiképp ellentmond az a tény, hogy magasabb osztályokban még egymás között sem beszélhettek anyanyelvükön a diákok. Lassan kezdtek megjelenni az újabb - már csak magyar nyelvű ábécéskönyvek, s egyre inkább nőtt az igény az ismeretterjesztő művek kiadására is. Az 1600-as évek végétől látnak napvilágot az első földrajz, számtan, történelem és természetrajz könyvek, amelyeket az

<sup>62</sup> Idézi: Mészáros István: I.m. 264.p.

<sup>63</sup> Vö. Mészáros István: I.m. 472.p.

iskolákban akár segédkönyvként is használhattak.<sup>64</sup> Az iskolarendszer azonban még mindig erősen heterogén jellegű, s több 18. századi pedagógus és tankönyvíró panaszkodik arról, hogy a deáki nyelv tanítása a legtöbb esetben csak puszta időtöltés, amelynek semmi gyakorlati haszna nincsen. Losontzi István, a népszerű, hetven kiadást megért *Hármas Kis Tükör* szerzője ezt írja könyve előszavában:

„Magyar Gyermekeknek magyarul írtam, nem idegen nyelven, mellyet nem értenek. Sőt vallyha már valaha fel-állíttatnának a mi Nemzetünkben-is a Magyar Oskolák, a mellyekben a szükséges dolgokra magyar nyelven taníttatnának elsőben gyermekeink! Úgy sem ezek idejeket, sem a Szülék költségeket haszontalanul el nem-vesztenék.

De ez a mi Oskolánknak nagy fogyatkozása, hogy mindenütt minden különbség nélkül a Gyermekek Celláriusra, Deák Rudimentára szoríttatnak, a melyeknek paraszt állapotjokban soha semmi hasznát nem vehetik. Sokkal hasznosabb volna a falusi Gyermekeket magyar olvasásra, éneklésre, könyörgésre, Írásra, Aritmetikára, Historiára és a keresztyén Hitnek Ágazataira tanítani, mint gyermeki elméjüket hat, hét Deák Deklinatzióknak vagy Reguláknak tanulásával gyötreni, jövőre meg-síráthatatlan károkkal.”<sup>65</sup>

Az alsó fokú oktatás a falvakban szinte csak a mezőgazdaság számára haszontalan néhány hónapra korlátozódott, s minthogy tankötelezettségről még ebben az időben szó sem volt, így azok jártak iskolába, akiket a szüleik elengedtek. Tankönyvet szinte biztosan nem használtak, inkább a táblára írtak, illetve memorizálás alapján sajátították el az írás, olvasás, számolás alapjait - és persze a katekizmust. A városi iskolák ezzel szemben már anyanyelvű ábécés-könyvekből tanítottak (pl. a katolikusok *A magyar szóllásnak kezdetéről*. 1756; a protestánsok a *Magyar Á-bé-ce*. 1719. c. könyvet használták). A protestánsok által működtetett elemi iskolákban - még a latin tannyelvűekben is - anyanyelven (több különböző etnikum esetén több vernakuláris nyelven is) folyt az oktatás.

Az 1700-as évek elején az ágostai hitvallású evangélikusok néhány iskolája érdemel figyelmet, így a győri, a besztecebányai és a pozsonyi. Mindhárom iskolában a hallei pietista nevelési iskolán felnőtt nemzedék tanított. A pietizmus atyjának nevezhető August Hermann Francke nevelési elvei alapján egy olyan iskola képe rajzolódik ki, amely a széles néprétegeknek úgy biztosítja a vallásos, erkölcsi nevelést, hogy közben a latin mellett bevezeti az anyanyelv és egy másik élő idegen nyelv, a földrajz, a történelem, a matematika, fizika, természetrajz tanítását is. Bárány György, a győri evangélikus líceum tanára írja:

„Nem nagy szívfájdalom nélkül írom ezeket, emlékezvén a mi magyar iskoláinkban levő praxisról, a holott minden csak deák nyelven fordul elő. Innét a nyavalyás gyermekek mennyi nyakcsapásokat és vesszőzéseket szenvednek. Minekokáért sokan elvadulnak, s elhagyják az iskolát. Javallom azért minden tudós és szemes tanítóknak tanácsokból, sőt egész nemzeteknek példájokból, hogy se oly korán ne fogják a gyermekeket deák nyelvre, minek előtte t.i. a keresztyén vallás fundamentomában és az anyai nyelvben is alkalmasan nem proficiáltak, de nemcsak a katechizmus vagy más compendium, hanem még a grammatika, syntaxis, historia, geographia etc. is magyar nyelven magyaráztassanak meg nekik, epistolákat és más magyar elaboratiókat csináljanak, hogy mindenek felett a magyar nyelvet tanulják meg tisztán. Ennek elmulasztása volt ez ideig az oka, hogy alig találtatott, ki közülünk tisztán és

<sup>64</sup> Vö. Mészáros István: I.m. 603-615.p.

<sup>65</sup> Idézi: Finánczy Ernő: Az újkori nevelés története (1600-1800). Bp. 1927. 304.p.

fundamentosan tudott volna szólni és írni, míg valaki tekintetes személyek között is jó magyar könyveknek figyelmes olvasása által azt valamennyire helyesebben excolálta.”<sup>66</sup>

Az evangélikus egyház fennhatósága alatt álló elemi iskolákban megvalósították a teljes anyanyelvűséget, a latint erről a szintről teljesen száműzték.

### **1. 7. Ratio Educationis (1777)**

Az osztrák udvarból irányított oktatáspolitikai első átfogó tanügyi rendelete az 1777-ben közzétett Ratio Educationis. Korábban is hoztak olyan rendeleteket, amelyekkel az oktatás különböző szintjeit szabályozták, pl. a nagyszombati - eredetileg jezsuita<sup>67</sup> - egyetemet osztrák mintára orvosi karral egészítették ki (1769/70), 1770-től kezdve pedig az iskoláztatást Mária Terézia egyházi helyett állami kérdésnek nyilvánította. A magyar iskolarendszer egyik legkiterjedtebb hálózata a jezsuita rendhez tartozott, így annak feloszlata után teljesen át kellett szervezni a rendszert.

A Ratio Educationis I. fejezete a szervezeti rendszert és a hozzá kapcsolódó igazgatási feladatokat vázolja. A rendelet az országot kilenc tankerületre osztotta (központjai: Pozsony, Buda, Kassa, Győr, Pécs, Besztercebánya, Ungvár, Nagyvárada, Zágráb), vezetőit pedig - akiknek a feladatkörét is körvonalazta - nem egyházi körökből jelölte ki. Ausztria területén igen, Magyarország területén nem vezették be az általános tankötelezettséget. A gyakorlati szempontokat is figyelembe véve azonban, egy-két-, illetve háromtanítós anyanyelvű falusi és városi iskolák (schola vernacula seu nationalis) létesítéséről rendelkezett, ahol a diákok elsajátíthatták anyanyelvükön az írás, olvasás, hittan, számtan elemi tudnivalóit. Emellett persze megmaradtak a hagyományos grammatikai iskolák is. Latint (és ajánlottan a németet) csak azok tanultak, akik magasabb iskolákba készültek. A II. rész a tantervekről szól, amelyek között vannak általánosan szükséges, általánosan hasznos és rendkívüli (csak keveseknek hasznos) tantárgyak. A felosztásnak köszönhetően a magyar történelem, földrajz tanítása hivatalosan is teret nyert az iskolák felső tagozataiban. A latin rovására megnövekedett a német nyelv - mint élő és igen hasznos idegen nyelv tanításának óraszám, hiszen Ausztria-Magyarországon az egyre határozottabban formálódó elképzelések szerint a latint ez váltotta volna fel hivatalos nyelvként.

### **1.8. A magyar nyelv státusa a XVIII. században**

Mária Teréziát 1780-ban fia, II. József követte a trónon, aki kormányzásában a felvilágosult abszolutizmus elveit érvényesítette. Olyan központosított rendszerű országot akart létrehozni, ahol a német nyelv töltötte volna be a lingua franca szerepét. 1784-ben hozott nyelvröndeletének célja az volt, hogy a soknyelvű birodalmat a német nyelv általánossá és kötelezővé tétele révén egységesítse, s így maradéktalanul alkalmassá tegye az abszolutisztikus kormányzást kiszolgáló alattvalói szerepre. Általánossá tette a tankötelezettséget, megszüntette a felekezeti elkülönülést, és az iskolákban bevezette a német nyelv tanítását. A hivatali élet szintjein igen rövid időt hagyott az átállásra: a közigazgatás minden szintjén, valamint az országgyűlésen kötelezővé tette a német nyelvismeretet, de az egyházaknál vagy az oktatás területén sem vállalhatott munkát az, aki nem tudott németül, sőt már a rendelet

---

<sup>66</sup> Idézi: Finánczy Ernő: I.m. 297.p.

<sup>67</sup> A jezsuita rendet 1773-ban feloszlatták.

kibocsátásának évében sem léphetett középiskolába az a diák, aki írni-olvasni nem tudott az ország új hivatalos nyelvén.

Ez a nyelvi-egységesítő törekvés - felvilágosult uralkodóról lévén szó - egy nemzetközi folyamat részének tekinthető. A korszakot meghatározó francia elképzelés az állam - nemzet - nyelv viszonyáról, megváltoztatta az addigi nemzetfogalmat. Az új szemlélet definiálását először a Diderot és D'Alembert szerkesztette Nagy Encyclopedia tartalmazza. Szekfü Gyula megfogalmazásában:

„Nemzet nem egyéb, mint egy kormány alatt, ugyanazon állami határokon belül élő emberek összessége; az állami terület a primér, s belőle vezetendő le a nemzet és nyelv területe. Ameddig terjed az államhatár, addig nyúlik a nemzet és nyelv is; az állam prepotenciája oly nagy, hogy a nemzetnek még azon jogát is elveszi, hogy egységes államban tájszólások szerint differenciálja önnyelvét. Az Encyclopédie szerzőire itt a Richelieu-től inaugurált francia nyelvi és állami egység hatott, ennek mintájára követelik - más lehetőség eszükbe sem jut -, hogy állami egységnek tökéletes nyelvi egység feleljen meg.”<sup>68</sup>

A rendelet országszerte felháborodást keltett, hiszen amellet, hogy szinte minden társadalmi réteg érdekei sérültek, ellenkezett a soknemzetiségű és sokkultúrájú Magyarország több évszázados tradícióival is. Az elnémetesítő rendelkezéssel szemben kialakult ellenkezés mértékét mutatja az a tény is, hogy II. József 1790. január 28-án visszavonta nyelvrendeletét. A magyar azonban még mindig a lingua vernacula státusában maradt.

A magyar nyelv és identitás veszélybe kerülése új lendületet adott a nemzeti nyelv támogatóinak és védőinek. Egymás után jelentek meg a röpiratok, versek, stb., amelyeknek fő mondanivalója a hazai nyelv védelmére, kiművelésére és minden szinten való elterjesztésére vonatkozik. Ezek közül kiemelkedik Decsy Sámuel: *Pannóniai Fénix avagy hamvából feltámadott magyar nyelv* (Bécs, 1790) című munkája, amely a magyar nyelv kérdését az oktatás és a társadalmi fejlődés összefüggéseiben tárgyalja, s részben kissé patetikus hangvétele, részben komplexitása miatt irányadóvá vált. Fontosnak és időszerűnek tartja a magyar nyelv bevezetését az államigazgatás, az oktatás és a tudomány minden területén - amint ezt más népek is teszik -, mert a latin segítségére már nincs szükség, az inkább gátolja a további fejlődést.

#### 126.§

Mennél könnyebb és világosabb a tanításnak módja, annál jobban boldogul a tanuló ifjúság, annál jobban virágoznak a tudományok. A tanításnak és tanulásnak módját leginkább nehezíti a tudományoknak idegen nyelven való taníttatása. Ezen kellene tehát a magyar iskolákban egy fordítást tenni. Tíz s több esztendőket is eltöltünk a déák nyelvnek tanulásában, csak azért, hogy annak segítségével által érthessük a tudományoknak tanítását...

#### 127.§

... A magyar nyelv legrövidebb s legkönnyebb útja lehetne a tudományoknak megtanulására; mi pedig elsöben is a legnehezebb nyelvet tanuljuk azért, hogy azután tudományt tanulhassunk, és minekutána megtanultuk azokat, semmi hasznát nem vesszük déák nyelv hosszas tanulásunknak. Ugyan mi hasznát veszi annak a pap, az úr, a gazda, az orvos, a földmérő, a mesterember és a földművelő paraszt? Csak azt, hogy két s három esztendővel iskolából való kiköltözések után tökéletesen elfelejtsék...<sup>69</sup>

<sup>68</sup> Szekfü Gyula: *Iratok a magyar államnyelv kérdésének történetéhez. 1790-1848.* Bp. 1926. 11.p.

<sup>69</sup> Vö. *Dokumentumok a magyar nevelés történetéből 1100-1848.* Bp. 1966. 212-213.p.

Decsy Sámuel a magyar nyelv vonatkozásában ugyanazt a felvilágosult francia nemzet-eszményt képviseli, mint II. József a német nyelv bevezetésekor. A nyelvkérdés az ő számára mindenekelőtt politikai ügy, gondolatai az Encyclopedia gondolatmenetét követik. Kifejti, hogy a Magyarország területén élő minden népnek, ha magát magyarnak nevezi, tudnia kell magyarul, hiszen egy államban egy nyelvközösség tagjai élnek. Éppen ezért a nem magyar iskolákba magyar tanítókat, a más etnikumú falvakba magyar lelkipásztorokat küldene, így húsz-harminc év elteltével a nyelvi probléma magától megszűnne.<sup>70</sup> Nemzeti lelkesedéstől fűtött gondolatai odáig szárnyalnak, hogy feltételezi, még a magyar árukkal kereskedő külföldieknek is érdeke lehet, hogy megtanulják nyelvünket... Decsy műve termékeny talajra talált, s számos túlzása ellenére is a kortársak számára irányadó lett.

A magyar nyelv ügye nem aratott osztatlan sikert az 1790/91-es országgyűlésen, ahol a főnemesség és a nemesség egyik része a latin visszahelyezése mellett, másik része a magyar bevezetése mellett kardoskodott. Jellemző volt, hogy az alsóházban a magyarul nem tudó követek kivételével mindenki magyarul beszélt - ők latinul, ezzel szemben a felső táblát a latin kizárólagos használata jellemezte. Az áttörés azonban mégis megtörtént: a törvénytár 1791. évi XVI. törvénycikkében deklarálta az országgyűlés, hogy a jegyzőkönyveket az addigi latin helyett két hasábos formában, latinul és magyarul kell vezetni, s ugyanez a két nyelv használható a tárgyalásokon is. Ezzel összefüggésben az oktatás kérdése is előkerült, hiszen ha a latin hivatalos szerepe csökken, a magyaré pedig növekszik, akkor ennek tükröződnie kell az iskolák tananyagában is. Ennek köszönhetően alapítottak magyar nyelvoktató tanszéket a pesti egyetemen, de széles körben nem valósult meg a magyar nyelv bevezetése a különböző iskolatípusokban.

„Ő Szent Felsége biztosítja a hű karokat és rendeket, hogy semmiféle ügyre nézve nem fogja idegen nyelv használatát behozni; hogy azonban a magyar nyelv inkább elterjedjen és kiműveltessék, a gimnáziumokban, az akadémiákon és a magyar egyetemen a magyar nyelv és stílus számára külön tanárt fognak kinevezni, hogy azoknak, akik ezt a nyelvet nem tudják, és meg akarják tanulni, vagy pedig ezt a nyelvet valamennyire már ismerik, és magukat benn tökéletesíteni akarják, alkalmuk legyen bármely irányban kívánságuk teljesedésére; a kormányzó ügyeket azonban most még latin nyelven kell tárgyalni.”<sup>71</sup>

A 18. században még egy törvényt hoznak „a magyar nyelv tanításáról és használatáról”, az 1792: VII. törvénycikket. Ebben a magyar tanszékek felállítását kötelezővé tették, a magyar tehát hivatalos, rendes tantárgy lett a közép- és felsőfokú iskolákban. Horvátországban ezzel szemben csak rendkívüli tárgy maradt. Az egyetemeken az előadások nyelve még mindig vagy a latin vagy a német volt, ezért a törvény arra is kitért, hogy azok a külföldiek, akik magyar egyetemen tanulnak ugyan, de nem akarnak az országban munkát vállalni, nem kötelesek magyar nyelvet tanulni.

„Az 1790. évi 16. törvénycikk céljának gyorsabb elérése végett ő királyi felsége hozzájárulásával elhatározzák a karok és rendek, hogy a magyar nyelv tanulmányozása ezen ország határai között ezután rendes tantárgy legyen, hogy ily módon bizonyos időszakon belül az országban közhivatalt fokozatosan csak olyanok nyerhessenek, akik egyéb szabályszerűen elvégzett tanulmányaik mellett tanáraik bizonyítványával a hazai nyelv ismeretét is igazolták; a csatolt részekben pedig maradjon ezután is rendkívüli tantárgy. De az idegeneket, akik tanulás céljából jönnek a magyar egyetemekre vagy akadémiákra, és nem szándékoznak ebben

---

<sup>70</sup> Vö. Szekfű Gyula: I.m. 30.p.

<sup>71</sup> Vö. Dokumentumok, 255-256.p.

az országban alkalmazást keresni, a magyar nyelv tanulásának kötelezettsége alól mentsék fel”<sup>72</sup>.

Az első magyartanárokra vonatkozóan érdekes adalékot közöl Mészáros István: őket pályázat útján választották ki, a magyaron kívül ismerniük kellett az adott terület nemzetiségi nyelvét is, emellett helyt kellett állniuk a latin tanításában is - mindezt a többi tanárénál alacsonyabb fizetésért.<sup>73</sup>

Az 1700-as évek végén megkezdődött a magyar nyelv elismertetéséért való küzdelem. Sikerült megtörni a latin egyeduralmát, helyet kapott az országgyűlésben és az oktatásban is, de hivatalos nyelvi státusára még közel fél évszázadot kell majd várni. Fontos megjegyezni, hogy ekkor a nemzetiségek részéről még nem volt tapasztalható ellenérzés vagy ellenállás. Ennek többek között az is oka lehetett, hogy a természetes többnyelvűség következtében a más nyelvet beszélő etnikumokhoz is közelebb állt a magyar, mint a latin - vagy akár a német.

### 1.9. A magyar - mint idegen - nyelv tanítása a XVIII. századi Magyarországon

Az országgyűléseken hozott nyelvtörvényeknek, valamint az ország magyar érzelmű nemesi értelmiségének köszönhetően hivatalos formában, vagy közösségi kezdeményezésre több helyen lehetett magyarul tanulni.

A többnyelvű Pozsony továbbra is kiemelkedő helyet foglalt el a magyar mint idegen nyelv tanításában. Bél Mátyás nyomdokain haladva, többen jelentettek meg önálló munkát - vagy egy korábbi művet átdolgozott formában. Közülük az első Korabinszky János Mátyás volt, aki 1759 és 1769 között ugyanabban a líceumban dolgozott, ahol Bél Mátyás. Saját tanítási tapasztalatai alapján kibővítette és átdolgozta a *Sprachmeistert*. A katolikus líceum oktatója, Szaller György pedig kétnyelvű, latin-német grammatikát írt (*Hungarica Grammatica latine et germanice. Ungarische Sprachlehre Lateinisch und deutsch erklärt*. Pozsony, 1793 és 1794), amelyet gyakorlásra szánt anyaggal is kiegészített. Ez a mű az első, amely még két élő közvetítő nyelven is megjelenik, szlovákul 1794-ben, szerbül pedig egy évvel később, 1795-ben.<sup>74</sup>

Pozsony nyitott szellemiségének, a kultúrák együttélésének példája az az olvasói levél, amelyet a papi szeminárium hallgatói írtak a Mindenyes Gyűjtemény 1790. évi III. negyede számára. E rövid közlemény alapján fel lehet tételezni, hogy már az országgyűlési határozat előtt is folyt ott rendszeres nyelvvoktatás:

„Ugyan onnan írják, hogy sok Ifjak, a’kik születésekre nézve Tótok, a’ Magyar nyelvnek legszorgalmatosabb tanulójik ‘s pallérozójik. Sőt hiteles beszédek ‘s levelek után, némelly T. Vármegyéknek különös dítséretekre említhetjük, hogy noha nagy részint Tótok, még is azt sürgetik, hogy mind a’ Polgári mind a’ Törvényes dolgok Magyarúl follyanak a’ hazában.”

„... Valóban kívánni lehetne, hogy a’ mit a’ Pozsoni Semináriumban a’ nagy érdemű Profeszor Urak már Szokásba vettek, ugyan az gyakoroltatnék az apróbb oskolákban is.”<sup>75</sup>

Itt kell megemlékeznünk a soproni evangélikus líceum diákjainak *magyarul tanuló társaságáról*, amelyet 1790 márciusában alapítottak. Hetenként összegyűltek, és az akkor

<sup>72</sup> Vö. Dokumentumok, 256.p.

<sup>73</sup> Vö. Mészáros István: A magyar nevelés története. 1790-1849. Bp. 1968. 175.p.

<sup>74</sup> Vö. Éder Zoltán: Fejezetek a magyar mint idegen nyelv történetéből. = Nyr. 107: (1983) 310-311.p.

<sup>75</sup> Mindenyes Gyűjtemény 1790. III. negyed. 34-35.p.



fellelhető magyar grammatikákat bemutatták egymásnak, majd fordításokat, illetve magyar nyelvű tanulmányokat készítettek. Céljuk részben a nyelvművelés, részben a (szak)nyelv tökéletes elsajátítása volt.

E két szórványos híradásnál nyilván több kezdeményezés is történt, de ezek szinte nyomtalanul eltűntek a művelődéstörténet más apró adalékaihoz hasonlóan.

A korszak oktatástörténetének kiemelkedő eseménye a pesti egyetem magyar tanszékének megalapítása 1791. június 7-én. A tanári kinevezést Vályi András kapta meg. (Ezt többen kifogásolták a kortársak közül, különösen azért, mert Révai Miklós is szerepelt a jelöltek között.) Vályi már lőcsei diák korában kiemelkedett kortársai közül, s amikor befejezte tanulmányait, már beszélte a Felföldön szokásos nyelveket, de tudott - természetesen - latinul, emellett olaszul és franciául is. Tanári pályáját Lőcsén kezdte, s igazgatója, valamint Kazinczy támogatásával rövidesen Kassára került. Itt alkalma nyílt arra, hogy megismerkedjék a Kazinczy irodalmi köréhez tartozó írókkal, költőkkel, s arra is, hogy bekapcsolódjék - fordítóként, nyelvművelőként és pedagógiai szakíróként a munkájukba. II. József halála után azonban megtört a karrierje egy rövid időre, mert protestáns lévén elvesztette - akkor már borsodi tanfelügyelői - állását. Barátai tanácsára katolikus hitre tért, és így benyújthatta pályázatát a pesti egyetem magyartanári állására. 1791-ben és 1792-ben több tanulmányt is megjelentetett, amelyek összhangban voltak azokkal a parlamentben is fontossá vált törekvésekkel, amelyek a magyar nyelv rendes tárgyként való bevezetését sürgették. Egy röpiratában megfogalmazta, hogy ha a magyar nyelv ismerete nem lesz kötelező azoknak, akik Magyarországon hivatalt akarnak vállalni, akkor a „Magyar tanító székek felállíttatása jobb ugyan, mint semmi, de valóban csak külső színt mutató szem bekötés lessz.”<sup>76</sup>

A pesti egyetem magyar tanító széke semmiben sem hasonlított a mai „magyar tanszékekhez”. Nem a bölcsészeti karhoz tartozott, hanem ún. karközi helyzetben volt, és feladata a magyar nyelv kezdő és középfeladók szintű tanítása lett. A kezdő nyelvtanulók számára állította össze 1792-ben a nyelv alapvonalait tartalmazó *Grundlinien die ungarische Sprache praktisch zu lehren, und zu lernen*, valamint ennek latin változatát *Fundamenta lingvam ungaricam practice docendi, et discendi, cum tabella in hunc finem preparata* címmel. A mű értékét növeli, hogy nem egyszerű iskolai nyelvtan, hanem egyben a tanítóknak és tanulóknak egyaránt szánt módszertani kézikönyv is, amely a szerző szándéka szerint csak addig szolgált volna tankönyvül, amíg a szükséges szótár és fordítási szöveggyűjtemény el nem készül.

A kiejtés tanításakor azokra a hangokra helyezi a hangsúlyt, amelyek specifikusak a magyar nyelvben (pl. *ö, ü, sz, cs, ty, zs*). Mondatokban, a mindennapi életből vett fordulatokban mutatja be őket pl.

„Kedves ötsém! jó reggelt. Köszönöm igen szépen. Hová mégy? A’ Szentegyházba, és azután onnan mingyárt oskolába fogok menni. Hát a’ könyveid hol vannak? A’ zsebemben. Még illyen vagy olyan nagy zsebeket nem láttam. Így parantsolta az édes Atyám, ‘s Asszony anyámnak is úgy tetszett &c.”<sup>77</sup>

Felhívta a figyelmet arra is, hogy ezek elsajátítását megkönnyíti, hogy tanítványai célnyelvi környezetben tanulták a magyart, így anyanyelvű beszélőktől hallhatták a helyes kiejtést. (Könyvének végighúzódik az a szándék, hogy a nyelv nehézségeit kisebbítse, így pl. a kiejtésnél

<sup>76</sup> Vályi Andrásra vonatkozóan lásd: Éder Zoltán: Vályi András, a magyar nyelv tanára. Bp. 1991. [Dolgozatok 23.] Az idézet helye: i.m. 8.p.

<sup>77</sup> Vályi András: A magyar nyelv gyakorlati tanítása és tanulása.(Reprint).Bp. 1991. [Dolgozatok 21.]

megjegyz, hogy az írás teljes egészében erre alapul, az igeragozásnál pedig inkább arra hívja fel a figyelmet, hogy milyen kevés rendhagyó ige van a magyarban...)

Az egyes - kezdők számára megszűrt - nyelvtani egységeket egy-egy szövegből kiindulva tanítja, beépítve a latin ill. a német fordítást is, csak ezután magyaráz a tankönyv nyelvén, szemléltetésül pedig táblázatokba foglalja a tananyagot. Az igék tanítását pl. az alábbi szöveg vezeti be:

„Én most jó kedvel tanuló**k**, te pedig szépen írsz; de az ötsém ugyan keveset, vagy lanyhán tanúl, ám. Fél óra alatt már jól tudom a' letzkémet, te-is le-írod úgy é? a' mi szükséges; de az ötsém sem le nem írja, sem nem tanúlly a' letzkét, mert mindég játzik. Ha jól tanulunk, 's szépen írunk, magunknak használunk; míg ti itt tanúltó**k**, írtok, én addig majd a' piatzra futok, gyümölsért (vagy gyümölsöt venni) hozzak é néktek-is &c.”<sup>78</sup>

A törvényből világossá vált, hogy olyan gimnáziumokban is be kell vezetni a magyar nyelv tanítását, ahol más anyanyelvűek is tanulnak - így többek között Lőcsén is. A költőként ismert Dayka Gábor 1792/93-ban tanított itt magyart latin, illetve ennek hiányában német és szlovák közvetítőnyelv segítségével. Az igazgatóhoz írott jelentéséből kiderül, hogy az eddig megjelent nyelvtanokat vagy hibásnak vagy drágának tartja, és latin nyelvük miatt nem tudja széles körben használni.<sup>79</sup> Ő maga nem írt nyelvtant, de kortársai és tanártársai közül többen jelentettek meg iskolai használatra szánt grammatikákat. Sági István: *A magyar szótárak és nyelvtanok könyvészete* című alapmunkájában (Budapest, 1922. 42-43.p.) a következő műveket tünteti fel a 18. század utolsó évtizedéből:

16. ANDRÁD SÁMUEL. A magyar szóllásnak módjáról. Bécs, 1791.
17. MAKÓ PÁL. Brevis institutionum lingvae Ungaricae adumbratio. Buda, 1792.
18. ROSENBACHER FERENC. Kisdedekhez alkalmaztatott magyar grammatica. Besztercebánya, 1792.
19. SZENTHE PÁL. Magyar oskola. I. Magyar grammatika. Pest, 1792.
20. (VÁLYI K. ANDRÁS). Fundamenta lingvam Ungaricam practice docendi et discendi. Pest, 1792.
21. Fundamenta linguae Hungaricae. Grundlinien der Ungarischen Sprache. Pozsony, 1793.
22. SZALLER GYÖRGY. Hungarica grammatica latine et germanice. Ungarische Sprachlehre, lateinisch und deutsch erklärt. Pozsony, 1793, 2. kiad. 1794.
23. PÁZMÁNDI JÁNOS. Magyar grammatika. Pest, 1794.
24. Kisded magyar grammatika. Melly még a Magyar Oskolában lévő, de a Deák Oskolákra igyekező Kisded Tanulóknak olly véggel készítettett, hogy a Deák Nyelv Mesterségét könnyebben tanulhassák. Pozsony, 1797, 1801.
25. VITKÓCZKI MÁTYÁS. Három nyelvenn szólló rövid magyar grammatika az oskolai ifiúság számára. Kassa (é.n.), 2. kiad. Pest, 1797.

A 18. század utolsó évtizedeiben elkezdődött folyamat a 19. században teljesedik ki, s éri el a magyar nyelv hivatalos státusának megváltoztatását.

---

<sup>78</sup> Vályi András: I.m. 16.p.

<sup>79</sup> Vö. Éder Zoltán: I.m. 20-23.p

### 1.10. Nyelvi és oktatási törvények 1805 és 1844 között

A 18. század végén megalkotott nyelvtörvények nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. Ennek az volt az oka, hogy hiányoztak a végrehajtás feltételei: egyrészt az oktatás területén az, hogy nem volt elég tanár, aki a magyar nyelvet valóban rendes tantárgyként képes lett volna tanítani, másrészt az államigazgatás csak a nyelvhasználat lehetőségét adta meg, de azt sem minden szinten, így a törvénykezésben sokszor mégis a latin maradt az ügyintézés nyelve. Az 1805: 4. törvénycikk megfogalmazásakor a rendek ezen próbáltak változtatni, de pl. a Kuria intézkedéseivel kapcsolatban továbbra is megengedték a latin nyelv használatát, az oktatási törvény végrehajtásához pedig az uralkodó segítségét várták.

Az anyanyelvű oktatás tekintetében a *II. Ratio Educationis* kiadása (1806) hozta meg a kívánt eredményeket. Az elsőhöz hasonlóan ez is királyi rendelet volt, amelyet a magyar parlamentnek nem volt alkalmja megvitatni. Az azonban igen lényeges különbség a kettő között, hogy amíg az 1777-es *Ratio* az anyanyelvűség visszaszorítására törekedett, addig a *II. Ratio* átfogó rendeleteket és intézkedéseket tartalmaz az ország területén honos nyelvek kötelező oktatására vonatkozóan. Nemcsak a magyar nyelvet (a nemzetiségek lakta vidékeken pedig az adott nemzetiség nyelvét) vezette be tanítási nyelvként az elemi iskolákban, hanem a korábban csak latinul oktató grammatikai iskolákban is kötelezővé tette, hogy a tananyagot a diákok anyanyelvén is meg kell magyarázni. Emellett a *Ratio* rendelkezett az iskolai tananyagok kiválasztásáról, a tanítók képzéséről, a tankötelezettségről, a különböző iskola-típusok feladatairól, foglalkozik a tanügyi igazgatás kérdéseivel, sőt a vallási türelem érvényesítésének szükségességével is.

Több mint huszonöt évvel e törvény kihirdetése után hozta meg a magyar országgyűlés a következő nyelvtörvényt, amelynek értelmében már csak egy lépés választotta el a magyart a deklarált hivatalos nyelvi státustól. Az 1830. évi VIII. törvénycikkben kimondták a teljes körű magyar nyelvű hivatali ügyintézés, valamint azt, hogy a magyar nyelvtudás a közhivatalok betöltésének és az ügyvédi vizsga letételének alapfeltétele. Az újabb törvény azonban nem aratott osztatlan sikert a képviselők körében, így például a főrendek közül sokan gondolták úgy, hogy rájuk nem vonatkozik, a nemzetiségek szószólói pedig az elmagyarosítás veszélyét hangsúlyozták.

Az 1832/36-os országgyűlésen az eddigi követelések kiegészültek a katolikus liturgia magyarosításával, a magyar katonai ezredeknél a magyar vezényleti nyelv bevezetésével és az anyakönyvezés kérdésével. Az 1836. évi III. törvénycikk rendelkezett a törvények hivatalos nyelvéről - eszerint a latin és a magyar kéthasábos szerkesztés esetén a magyar a hivatalos, az anyakönyvek magyarul történő vezetéséről azokon a helyeken, ahol a prédikációt is ezen a nyelven mondják, valamint arról, hogy az aradi román papi szemináriumban magyar tanító-széket kell felállítani. A rendek felirataiban azonban ezeknél jóval többet akartak, különösen az oktatás területén tartották hiányosnak a törvényt. Ennek a törvénycikknek a kiegészítése az 1840. évi VI. törvénycikkben történt meg. Az uralkodó szentesítette, hogy a feliratok, a felterjesztések, a helytartótanácsi körlevelek, az egyházi és világi hatóságok levelei, a kamarai válaszlevelek hivatalos nyelve a magyar, emellett rendelkezett arról is, hogy három év elteltével minden anyakönyvet magyarul kell vezetni, a papoknak pedig meg kell tanulniuk a nyelvet.

A magyar nyelv az 1844. évi 2. törvénycikk kihirdetésével érte el a *lingua franca* státusát. Létrehozását és megvalósítását is erős viták kísérték, különösen a horvát nemzetiség érezte sérelmesnek a harmincas évektől hozott nyelvrendeleteket, pedig mindegyikben megtalálható volt a kitétel: a kapcsolt részekre, így Horvát-Szlávnországra vagy csak részben, de nem kötelező érvénnyel vonatkoztak, vagy három-, ill. hatévi türelmi időt adtak egy-egy

rendelkezés bevezetésére. Ennek az ellenérzésnek volt köszönhető, hogy az államnyelv teljes körű használata alól kivételt képezett a horvát-magyar hivatalos kapcsolatok nyelve, amely továbbra is a latin maradt. Részlet a törvénycikkből:

„[Az 1-7.§ az országgyűlés, a királyi leiratok, a kormány- a megyei és városi hatóságok, a világi és egyházi bíróságok nyelvét csaknem minden vonatkozásban magyarrá teszi; a latin nyelvhasználatot korlátozottan fenntartja még a horvát-magyar érintkezésben.]

8.§ Őfelsége már kegyelmesen elrendelte, hogy a magyar nyelv a kapcsolt részekbeli fő- és minden középiskolákban (Academia és Gymnasiumokban) mint rendszerinti tudomány taníttassék - nemkülönben

9.§ Őfelsége méltóztatott kegyelmesen rendelkezéseket tenni már aziránt is, hogy az ország határain belüli iskolákban a közoktatási nyelv a magyar legyen.”<sup>80</sup>

### 1.11. A magyar nyelvű oktatás ügye a 19. század első felében

Ezt a korszakot a magyar nyelv oktatása szempontjából egy olyan történelmi kettősség határozza meg, amely a későbbiekben kihat a történelmi magyar állam sorsának alakulására is. Míg a nemzeti nyelv hivatalossá tételéért és az oktatásban való teljes körű bevezetéséért küzdöttek a magyar képviselők, a nemzetiségek hasonló (bár jóval szűkebb körű, az államnyelv szükségességét nem megkérdőjelező) követeléseiről nem akartak tudomást venni. Az idegen ajkúaknak történő magyaroktatást Magyarországon - egészen a Monarchia felbomlásáig - a környezetnyelvi, illetve a „második nyelvi” jelleg határozta meg. A magyarlakta településeken ebben az évszázadban fokozatosan, sok nehézség árán ugyan, de minden szinten kiteljesedett az anyanyelv oktatása. (Ennek a területnek a vizsgálata a későbbiekben már nem tartozik a jegyzet tárgyköréhez.)

Nehezítette a színvonalas oktatás megvalósítását egyebek között az anyanyelvű tanítóképzés, valamint a használható nyelv- és nyelvtankönyvek hiánya is. Ezt elsőként Czuczor Gergely elemezte behatóan *A' magyar nyelv' állapotja Gymnasiuminkban* című tanulmányában, a Tudományos Gyűjtemény 1828. évi 10. kötetében.<sup>81</sup> Megpróbál magyarázatot találni arra a tényre, hogy már több évtizede tanulható a magyar nyelv az iskolákban, ennek ellenére, „számtalanon mind al, mind főbb iskoláinkból magyarszótanul lépnek ki az egyházi és polgári mindennemű hivatalok’ viselésére.”<sup>82</sup> Az okokat részben a módszertani hiányosságban látja (életkortól függetlenül kerültek egy nyelvtanulói osztályba a diákok, így sokan éveken keresztül ugyanazt tanulták), részben a tanításra teljesen alkalmatlannak bizonyult könyvek kiadásában. Ez utóbbi ok miatt bírálja Verseghy Ferenc latin nyelvű magyar grammatikáját (1815), amelyet Bél Mátyás számtalanszor kiadott, de már erősen elavult munkája helyett vezettek be az iskolákban. Megjegyzi, hogy Verseghy nyelvtana - bár sok pontjában vitathatóan eltér a korabeli grammatikai felfogástól - tudományos műként érdekes lehet, de oktatási célra nem használható. A helyzet nem sokat javult a következőkben sem, ugyanis több mint egy évtizeddel később ugyanebben a periodikában, az 1840-es évfolyam 9. kötetében rója fel Vajda Péter kétnyelvű (magyar-német) grammatikáját bírálva a névtelen („O.”) szerző, hogy nyelvtanuló lenne ugyan, de nincs miből tanulnia:

<sup>80</sup> In: Dokumentumok, 260.p.

<sup>81</sup> A tanulmány teljes terjedelmében megtalálható a „Függelék”-ben.

<sup>82</sup> Czuczor Gergely: I.m. 73.p.

„A’ magyarosodás szelleme főleg az 1825-diki országgyűlés óta, hazánk nem csak magyar születésű, de kivált némelly főbb rendüeket értve, magyarul nem értő, hanem az idegen nemzetű és ajku lakosai között is felébredvén, ‘s több üdvös törvények és intézkedések által folyvást ébresztetvén, a’ magyar nyelv tanulásának szükséges volta, naponként érezhetőbbé, és közönségesebbé lőn. Ezen körülmény ismét a’ magyar nyelv tanító könyvek szükséges voltát tevő időről időre érezhetőbbé.”<sup>83</sup>

A bírálat jogát nem lehet elvitatni még akkor sem, ha a vizsgált periódusban számtalan nyelvtanító- és nyelvmagyarázó könyv jelent meg latin, német, szlovák, román, szerb közvetítőnyelven.<sup>84</sup> A szorgalmas tanítók és autodidakta nyelvészek mellett a magyar irodalomból és történelemből ismert nevek (pl. Táncsics Mihály, Vörösmarty Mihály) is előfordulnak a szerzői felsorolásban. Vörösmarty Mihály először egy rövid nyelvkönyvet írt németek számára (*Kurzgefaszte ungarische Sprachlehre für Deutsche*. Pest, 1832), majd - a Verseghy Ferenc magyar nyelvtanát használhatatlannak tartó, és éppen ezért igen erősen támadó - Czuczor Gergellyel együtt a középiskolák I. és II. osztálya számára állított össze nyelvtan-könyvet (*Elemi magyar nyelvtan a középiskolák I. osztálya számára*. Buda, 1851; *Magyar nyelvtan a középtanodák II. osztálya számára*. Buda, 1851). Táncsics Mihály részben a nyelvléírással, részben pedig idegen ajkúaknak szánt nyelvkönyvek írásával próbálkozott (*A magyar nyelv*. Pest, 1831; *Magyar és német beszélgetések ‘s nyelvgyakorlások e’ két nyelv hirtelen megtanulására, különös tekintettel a’ magyar nyelvbeli ragasztályokra, a’ határozott ‘s határozatlan igék helyes használatára, és sok saját beszédmódra*. Budapest [!] 1833; *Nyelvészet*. Pest, 1833; *Magyar nyelvtudomány kérdések- és feleletekben, nagyobb tanulók számára*. Pest, 1840; *Népkönyv*. Pest, 1842; *Magyar nyelvtanítási kézikönyvecske kezdők számára*. Pest, 1867).

Táncsics nyelvkönyvírói munkásságát vizsgálva, Kálmán Péter arra hívja fel a figyelmet<sup>85</sup>, hogy a nyelvoktatás nagyjait (Brassait, Gouint, Viërtort) megelőzve, az igét állította az oktatás középpontjába, és felfedezte azt a rendező elvet, amely az igék határozottságát, ill. határozatlanságát segít megtanítani: egymás mellett szerepeltette a tárgyas igealakokat. (Ez sajnos azóta sem vált a magyar nyelvkönyvekben gyakorlattá...) A Táncsics-féle nyelvkönyvek egyik legjellegzetesebb vonása az, hogy a nyelvtani példamondatoktól a párbeszédekig csak a beszélt nyelvben használatos, élvezetes mondatokat, valóban elsajátítható beszédpaneleket szerepeltetett, s mindig megtalálta a módját annak is, hogy a magyar nyelv-tanulás nehézségeire, sőt bizonyos országismereti kérdésekre is kitérjen. Néhány példa a „Magyar és német beszélgetések...” című könyvből<sup>86</sup>:

A létige állító és tagadó alakjának bemutatásánál:

„Azon ország, vagy nemzet, melynek törvénye idegen nyelven van írva, boldogtalan.”

A ragozott névszói alakoknál:

<sup>83</sup> (O): Vajda Péter *Magyar Nyelvtana*, (magyarul és németül, ellenbe tett lapokon). Első füzet. Szónyomozás. Budán a’ magyar kir. egyetem betűivel. 1840. *Ungarische Grammatik des Peter Vajda*...= *Tudományos Gyűjtemény*, 1840. 9: 97.p.

<sup>84</sup> Lásd: Sági István: *Magyar szótárak és nyelvtanok könyvészete*. Bp. 1922.

<sup>85</sup> Vö. Kálmán Péter: Táncsics Mihály nyelvkönyveinek mához szóló üzenete. = *Nyr* 109: (1985) 310-321.p.

<sup>86</sup> Vö. Kálmán Péter: I.m. 318-320.p.

„Ember. Az ember. [...] Az emberért. Ezért az emberért. Kár ezért az emberért. Az emberekért. Az emberiségért. Ezen az emberen. Ezekén az embereken nagy békók vannak. Mikor esnek le az emberekről az előítéletek évezredes békóji! A gyermek míg emberré lesz, tele szíja magát előítéletekkel.”

A beszélgetések között található az alábbi:

„Hány hónap alatt tanulhatni meg a' magyar nyelvet?

- A' kinek kedve, jó tanítója és elég idője van, egy hónap alatt.

- Valyon lehetséges é ez?

- Igenis lehetséges.

- Ha oly könnyen meg tanulhatni e' nyelvet, miért nem tanulta meg ezen sokféle nép, mely e' hont lakja?

- Ó barátom hallgassunk erről, okát nem szabad megmondanom.”

A könyvet, bármilyen sikeresnek látszott is, nem sikerült még egy kiadásban megjelentetnie a példamondatokban elrejtett - vagy egyértelműen kifejtett bíráló tartalom miatt. Rövidesen, 1840-ben mégis új könyvet adott ki, majd a kiegyezés évében, 1867-ben az utolsó, kezdőknek szánt kézikönyvecskéjét.

## 1. 12. Magyartanítás a „Bétsi Universitasban”

1806, a második Ratio Educationis megjelenésének éve fontos állomás a magyar mint idegen nyelv oktatásában is. Egy magányos, minden áldozatot vállaló tanár, MÁRTON JÓZSEF (1771-1840) ebben az évben kezdte meg nyelvmesteri munkáját a bécsi egyetemen.

A dunántúli születésű Márton József a debreceni kollégiumban és a jénai egyetemen megszerzett tudását kezdetben löcsei gimnáziumi tanárként adta át diákjainak. Barátja és mestere, Görög Demeter hívására alig harmincévesen, 1801-ben költözött Bécsbe, ahol rövidesen nyelvmesterként, lapszerkesztőként, majd a trónörökös nevelőjeként dolgozott. Emellett nyelvészeti tanulmányokat, nyelvtanokat és nyelvkönyveket, valamint szótárakat jelentetett meg németek és magyarok számára. Például: *A magyar lexiconnak szükséges voltát tárgyazó elmékedések* (Bécs, 1802), *Ungarische Grammatik, wodurch der Deutsche die ungarische Sprache richtig erlernen kann* (Bécs, 1805), *Ungarisches Lesebuch* (Bécs, 1805), *Magyar-német/német-magyar lexicon* (Bécs, 1803).<sup>87</sup> Munkái, amelyek német és magyar anyanyelvűeknek egyaránt szóltak, rövid idő alatt ismertté tették a nevét Bécsben. Így amikor 1806-ban a bécsi egyetem elhatározta, hogy a magyar nyelv és irodalom tanítására tanszéket alapít, nem férhetett kétség ahhoz, hogy Márton Józsefet nevezik ki nyelvmesternek. Ezzel létrejött külföldön az első egyetemi magyar oktatóhely, ami fontos állomás a magyar nyelv, ill. a hungarológia tanításának történetében. A magyar nyelv és kultúra korabeli - valós - bécsi megítélésére abból lehet következtetni, hogy az egyetemi évkönyvek tanúsága szerint a magyar mindig az utolsó helyen szerepelt a tantárgyak listájában, bár ezt még az ábécében elfoglalt helye sem indokolta. Márton József, aki az egyetemi hierarchiában csak „nyelvmester” volt, sem fizetést nem kapott, sem azok az előjogok nem illették meg, amelyek a többi egyetemi tanárnak jártak. Ennek ellenére évtizedekig dolgozott, hogy minél többen megismerhessék a szomszédos ország nyelvét és kultúráját. 1814 és 1834 között valószínűleg szünetelt az oktatás, mert az évkönyvek ezekből az évekből egyetlen ide vonatkozó adatot sem

<sup>87</sup> Vö. Mikó Pálné, 1986. 279-282.p.

tartalmaznak. Márton életcéljának tekintette a kultúrák kölcsönös közelítését és Magyarország megismertetését a külfölddel - mindez hungarus szemléletmódjából fakadt. Fent említett munkáin kívül lényegében ezt szolgálta volna a rövid életű *Pannonia* (1809) című folyóirata is.

Számos publikációja közül a magyar mint idegen nyelv tanítása szempontjából kiemelkedő jelentőségű gyakorlati magyar nyelvtana, a *Praktische Ungrische Sprachlehre* (1809), amely tíz kiadást ért meg. Példaanyaga a modern nyelvhasználatot követi, kontrasztív szemléletmódja, a beszélt nyelv elsajátítására való törekvése ma is érdekes olvasmánnyá teszi. Az *Ungarische Grammatik für Deutsche* (1816) című könyv előszavában módszertani útmutatással is szolgál. Felhívja a figyelmet a túlzott grammatizálás veszélyeire, a kontrasztivitás alkalmazására, a fonetika fontosságára és a helyes, a mindennapi beszédhelyzetekhez igazodó szavak és kifejezések tanítására. „Abban hibáznak többnyire a Nyelv mesterek, hogy Tanítványjaikból Grammatikusokat akarnak formálni, és a végre a nyelvnek minden legkisebb szavait is tudományos mód szerint, rá mára akarják vonni Tanítványjaik előtt: holott azoknak - csak az a tétlők, hogy érteni, beszélni és írni tudjanak, a mire a kevesebb regulák és több gyakorlás sokkal rövidebb úton, s kevesebb idő alatt elvezet akárkit is; mint a több regula kevés gyakorlással.”<sup>88</sup>

Utolsó műve, a *Gyönyörködtetve Tanító Magyar Olvasókönyv* 1840-ben, halála évében jelent meg. Gazdag írói munkásságával nemcsak a magyar és német szótárirodalmat, nyelvészeti és nyelvkönyvirodalmat gazdagította, hanem a szükséges szakirodalom megalkotása révén sikerült meggyökereztetnie a magyar nyelvet és irodalmat a bécsi egyetemen, s így - ha csak több-kevesebb sikerrel is - meg tudta valósítani az egész életét meghatározó célt: az osztrák és a magyar nép közeledését.

### 1. 13. A nyelvpolitikai helyzet változásai a 19. század második felében

Az 1844. évi II. törvénycikk jogilag igen nagy előrelépés volt, de megvalósulását számtalan nehézség kísérte. Hiányoztak a feltételek, és a magyarországi nemzetiségek sem fogadták egyértelmű lelkesedéssel a magyar hivatalos nyelv bevezetését. A nyelvharc egyik legfontosabb színtere továbbra is az oktatás maradt, bár az egyházi és a közigazgatási kérdéseket is többször tárgyalták. A parlament 1848 augusztusában újra napirendre tűzte az elemi oktatás tannyelvének felülvizsgálatát. Nem titkolt céljuk volt ezzel a nemzetiségek megnyerése. Eötvös József miniszter a lakosság többségének nyelvétől tette volna függővé a helyi oktatás nyelvét - természetesen a magyar kötelező tanítása mellett. Ezzel szemben a parlament csak azokon a területeken járult hozzá a nemzetiségi nyelvű elemi iskolai magyarázathoz, ahol a növendékek nem értették a magyart. Egy évvel később, az 1849. július 28-i nemzetiségi törvény azonban már lehetővé tette, hogy az elemi iskolák a község vagy a helyi egyház nyelvén oktassanak. A szabadságharc leverése, és ezzel együtt az önálló magyar államiség megszűnése hosszú időre bizonytalanná tette a magyar nyelv helyzetét.

Ausztriában 1849 és 1860 között egymás után jelentek meg a (latin helyett) a német tannyelv bevezetését szorgalmazó rendeletek, amelyek a magyar tartományokra is vonatkoztak. Az 1849-ben megjelentetett osztrák tanterv (tanügyi törvény) eredeti formájában nem tekinthető nemzetiségellenesnek, hiszen a gimnáziumokban megengedte a tartományban beszélt nyelv(ek) használatát, megválasztását pedig az iskola hatáskörébe utalta. 1854-től azonban más tendencia érvényesült: a tanterveket, tanítási nyelveket szabályozó rendeletek arra irányultak, hogy a gimnáziumokban kötelező jelleggel bevezessék a német nyelvet, majd

---

<sup>88</sup> Vö. Éder Zoltán, 1983a. 7.p.

fokozatosan minél több tárgyat tanítsanak a birodalom nyelvén. 1856-ban már minden tantárgyat - kivéve az anyanyelvet és irodalmát, valamint a hittant - német nyelven kellett tanítani. A nyelvpedagógiai hiányosságok miatt a rendeletek nagy része nem valósult meg, de nem véletlen, hogy ennek az időszaknak a rendelkezéseit az erőszakos asszimiláció körébe soroljuk, amely a magyar nyelv addig megszerzett jogait teljesen semmibe vette. Csak a Bach-rendszer bukása után állították vissza a gimnáziumokban a magyar tannyelvet, illetve tették lehetővé az iskolák számára a nyelv választást.

Az 1867-es kiegyezést követően ismét Eötvös József lett az ország vallás- és közoktatásügyi minisztere. Nézetei a nemzetiségekkel kapcsolatos toleranciáról az előző törvényjavaslat óta nem változtak. Az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk rendelkezik a felállítandó iskola-típusokról, a tankötelezettségről, a kötelező tantárgyakról, és egy paragrafusban kitér a tanítási nyelv kérdésére is:

58.§ Minden növendék anyanyelvén nyerje az oktatást, amennyiben ez a nyelv a községekben divatozó nyelvek egyike. Vegyes ajkú községben ez okból oly tanító alkalmazandó, aki a községben divatozó nyelveken tanítani képes. Népesebb községekben, ahol többféle nyelvű lakosok tömegesen laknak, amennyire a község ereje engedi, különböző ajkú segédtanítók is választatnak...<sup>89</sup>

Az elemi népiskolákban nem, de a polgári iskolákban kötelezővé tette a törvény a magyar nyelv oktatását, ha más volt a tannyelv, a tanítóképzőkben pedig három nyelv - a hallgató anyanyelvének, a magyarnak és mint gyakorlatilag hasznos, élő idegen nyelvnek, a németnek - tanulására nyílt lehetőség. Az itt megfogalmazott tételeket egészítette ki és emelte egyetemes érvényre az 1868. évi XLIV. törvénycikk, amelyet a nemzetiségi egyenjogúság tárgyában alkotott a magyar parlament. Ez a törvény kimondta, hogy Magyarország államnyelve a magyar, de a törvényeket hiteles fordításban minden nemzetiség nyelvén ki kell adni, a törvényhatósági felszólalásokra pedig anyanyelven is lehetőség van. Az oktatással a 17-19. cikkely foglalkozik. Ezek részben a közoktatási miniszter hatáskörébe utalják a nyelvi egyenjogúságot biztosító rendelkezések megalkotását (17.), részben a nyelvhasználati, nyelvi képzési feltételek biztosítását célozzák:

#### 18.§

Azon a területeken létező vagy felállítandó állami közép vagy felső tanodákban, a melyekben egynél több nyelv divatozik, azon nyelvek mindenikének részére nyelv- s irodalmi tanszékek állítandók.

#### 19.§

Az országos egyetemben az előadási nyelv a magyar; azonban az országban divatozó nyelvek és azok irodalmi számára, a mennyiben még nem állítottak, tanszékek állítatnak.<sup>90</sup>

Ez a törvény biztosíthatta volna a nemzetiségek egyenjogúságát a magyar állam keretein belül, azonban a más etnikumú lakosság ennél már jóval többet akart: függetlenséget, saját nyelvének második hivatalos nyelvvé tételét, és nemcsak a magyarhoz viszonyított relatív egyenlőséget. Sajnos ez a törvény sem valósult meg, sőt az elkövetkező évtizedek kormányai mind több szigorító, ún. „magyarosító” intézkedéssel próbáltak gátat vetni a követeléseknek. A nemzetiségi képviselők sérelmeit csak fokozta a magyar nyelv népiskolai tanításáról szóló törvény bevezetése 1879-ben, amelynek értelmében minden népiskolában és tanítóképző

<sup>89</sup> In: Documentum a magyar nevelés történetéből 1849-1919. Bp. 1979. 50.p.

<sup>90</sup> Kemény G. Gábor: Iratok a nemzetiségi kérdés történetéhez. I. Bp. 1952. 166.p.



intézményben a magyar nyelv a kötelező tárgyak közé került, és kimondta, hogy 1882-től kezdve senki sem kaphat tanítói állást magas szintű magyar nyelvtudás nélkül.<sup>91</sup> A törvény megvalósítása csak fokozatosan történhetett, hiszen nem volt elég tanító, aki a nemzetiségek lakta településeken magyart taníthatott volna. Trefort az elfogadás után rövidesen megküldte a tantervet a nem magyar ajkú iskolák számára, valamint összeállította a módszertani „vezérkönyvet” is. 1883 márciusában már a középiskolai törvényt tárgyalták, amely azokban az intézetekben is bevezette a magyar nyelv és az irodalomtörténet tanítását, valamint e tárgyból az érettségi vizsgát, ahol nem magyar volt a tanítás nyelve, s hogy teljes legyen a kör 1891-ben az óvodákban is bevezették a magyar nyelvű foglalkozásokat. Az országgyűlés ülésterme a nemzetiségi képviselők panaszaitól volt hangos. Ha a törvények végrehajtása olyan sikeres lett volna, ahogy az a papír alapján feltételezhető, Wlassics Gyula miniszter még 1898-ban adott egyik válaszában is kénytelen elismerni, hogy „még 1898 tanító nem tud magyarul, 2217 iskolában nem tanítják sikerrel a magyar nyelvet és a tanítók között van sok, aki tud magyarul, de nem akar tanítani...”<sup>92</sup>

A fenti rendelkezések a magyar nyelv hivatalos nyelvi státusával voltak összefüggésben. Az országot irányító politikusok elismerték a nemzetiségek létét és jogát saját kultúrájuk ápolására, de fontosnak tartották, hogy legyen egy olyan nyelv is, amelyen Magyarország lakói hivatalosan megszólalhatnak. A hozott törvények és rendeletek megalkotásakor nem tudták függetleníteni magukat az évszázados lingua franca, a latin - és a több ízben sikertelenül bevezetett német gyakorlatától. Amíg a magyar is egy volt a státussal nem rendelkező nyelvek közül, többnyire közösen küzdöttek a latin, majd a német ellen, amikor azonban a „másik oldalra” került, vele szemben felsorakoztak a nemzeti identitásukat szintén a nyelvben definiáló más etnikumok, és hasonló jogokat kívántak maguknak. A parlamenti vitáknak ellentmondott a csendes gyakorlat, amely azt jelentette, hogy a falvak és városok - többnyire egyházaik segítségével, vagy egyszerűen azért, mert tanító hiányában nem tudták végrehajtani, sikeresen ellenszegültek a törvényeknek.

Az a tény, hogy minden más nyelvű etnikumnak tanulnia kellett magyarul, a nemzetiségek oldaláról többségében negatív értékítéletet hordozott, hiszen saját nyelvük művelése, magas szintű írásbeli kultúrájuk kialakítása hátrányt szenvedhetett emiatt, s nem utolsósorban nemzeti identitási, illetve hierarchikus problémákat is okozott. A kérdés megítélése azonban ennél jóval bonyolultabb, hiszen a nemzetiségi sajtó és könyvkiadás a fővárosban koncentráldott, a helyi nemzetiségi iskolák pedig igen sok esetben a feltételek hiányában nem tartották be az előírásokat. A Verédy Károly által szerkesztett Paedagogiai Encyclopaedia, amely 1886-ban - tehát a nemzetiségi nyelvi viták kiéleződése idején - jelent meg, részletesen foglalkozik a fenti problémákkal. (Az ebben a műben szereplő szakértők indoklása mai szemmel is elfogadható, és ha ma a magyar kisebbségnek csak így csorbítanák a nyelvi jogait, valószínűleg nem vitatnánk a nyelvtörvények emberi- és kisebbségjogi hatását...) Groó Vilmos megfogalmazása szerint a magyar nyelv tanulása azért szükséges, mert a „honpolgárok állandó társadalmi, kereskedelmi és üzleti érintkezésben állanak a magyarsággal; érdekeik a magyar nyelv ismerete nélkül sokszor veszélyeztetve vannak, előmenetelük a hivatali közpályákon s polgári jogaik gyakorlása gátoltatik; általában pedig kívánatos, hogy a

---

<sup>91</sup> Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi miniszter indoklását lásd a „Függelék”-ben

<sup>92</sup> Vö. Kemény G. Gábor: Iratok... II. 701.p.

különböző ajkú honpolgárokat az állami nyelv ismerete is egymáshoz közelebb hozza, mint közös kapocs összeforrassza.”<sup>93</sup>

## **1. 14. A magyar államnyelv tanítása a nemzetiségi iskolákban**

A nyelv- és oktatási törvényeknek köszönhetően fejlődött ki a magyar mint idegen nyelv oktatása Magyarországon, s elterjedtségét tekintve a XX. század harmincas éveig meghatározó maradt - a külföldi magyarnyelv-oktatás majd Klebelsberg Kunó minisztersége alatt bontakozik ki. A ma használatos terminológia szerint a nemzetiségek számára előírt magyarnyelv-oktatás a „második nyelv”, illetve a „környezetnyelv” kategóriájába tartozott, hiszen a nyelvtanulók a célnyelvi országban éltek, többnyire célnyelvi környezetben nőttek fel, s a települési népességi viszonyoknak köszönhetően spontán módon is elsajátíthatták a nyelvet, 1879-től pedig kötelező jelleggel, szervezett és graduált formában, az elemi, majd a közép- és felsőfokú oktatás kereteiben.

A magyarországi célokra szánt tankönyvek döntő többsége a német, szlovák, román, szerb, horvát iskolások számára készült. A tanítás módszereit kívánták segíteni az ún. vezérkönyvekkel, ezek azonban először nem az idegen ajkúak számára készültek, hanem az anyanyelvi oktatásra szánt műveket fordították le a nemzetiségek nyelvére. Később azonban megjelentek az erre a célra íródott könyvek is. Közülük a legszélesebb körben Madzsar János: Útmutató a magyar nyelv tanítására nem magyarajkú népiskolákban (Bp. 1879-1881) és a fentebb már említett Groó Vilmos vezérkönyvét használták, amelyet a szerző eredetileg a szlovák iskoláknak szánt, de lefordították és alkalmazták a szerb, horvát, román és rutén gyermekek oktatásában is.

A tanítást alapvetően a direkt módszer határozta meg, amelyet úgy építettek fel, mint ahogy a gyermek tanulja anyanyelvét. (Dezső Lipót az 1926-ban megjelent vezérkönyvében már Berlitz-módszerként hivatkozik erre.) Az első időszakban szavakat és beszédpaneleket tanultak, s a tanítók a legtöbb helyen a spontán nyelvelsajátításra is építhettek. Az anyanyelv segítségét inkább csak a szómagyarázatoknál és a beszédgyakorlatoknál vették figyelembe, mert mire a nyelvtan magyarázatára került a sor, a kisdíákok többnyire már szert tettek a megértéshez szükséges szókincsre. Ma úgy fogalmaznánk, hogy ez a fajta nyelvoktatás a kommunikatív kompetencia kialakítására törekedett, s olyan beszédcentrikus módszerekkel próbálta meg ezt megvalósítani, amelyeket a modern idegennyelv-oktatás ma is használ.<sup>94</sup>

## **1.15. „Magyar nyelvoktatói tanszék” a prágai egyetemen**

Míg az anyanyelvű oktatás bevezetését ellentétes érzések kísérték országszerte, addig a magyarnak idegen nyelvként való oktatása egészen más megítélés alá esett. Kezdetben csak latin és német közvetítő nyelven íródott tankönyvek segítségével ismerkedhettek a magyarral a nyelvtanulók, majd kibővült a választék a nemzetiségek számára készült román, szlovák, szerb nyelvű tankönyvekkel. A 19. század húszas éveitől kezdve azonban már sorra jelennek meg az olasz, francia, angol, orosz, finn, cseh közvetítő nyelven írt magyar nyelvtanok és

<sup>93</sup> Verédy Károly: I.m. 385. és Vö. Éder Zoltán: A magyar mint idegen nyelv oktatásának Vas megyei múltjából. In: A magyar nyelv rétegződése. Szerk. Kiss Jenő és Szűts László. Bp. 1988. 271-272.p.

<sup>94</sup> A Függelékben közöljük Hegedűs Rita elemzését, amelyben a szerző Róder Adolf Szombathelyen kiadott magyar nyelvkönyvét mutatja be.

nyelvkönyvek.<sup>95</sup> Ezek a kiadványok arra utalnak, hogy nemcsak a történelmi Magyarországon és közvetlen közelében, hanem az említett nyelvterületeken is megkezdődött valamilyen szervezett formában (pl. finnugor, ill. összevető nyelvészeti vagy irodalmi stúdiumokhoz kapcsolva) a magyar nyelv és kultúra megismertetése: erre az időre tehető például a fiumei középiskola, majd később a prágai, helsinki és uppsalai egyetemi magyaroktatás kezdete.

A magyar nyelv iránti érdeklődés és a külföldi nyelvoktatás megindulása szoros összefüggésben van az összehasonlító, valamint a finnugor nyelvtudomány fejlődésével. A prágai egyetemen August Schleicher, az indogermán összehasonlító nyelvészet professzora vetette fel egy 'magyar nyelvoktatási tanszék' létrehozásának gondolatát. Az elképzelést a magyar közoktatási miniszter is támogatta, és pályázatot írt ki a vendégoktatási állásra. A pályázatot egy igen fiatal, akkor 23 éves lőcsei tanár, RIEDL SZENDE (1831-1873) nyerte meg.

Riedl, az első, hivatalosan kiküldött magyarországi vendégoktató (lektor) 1854 és 1860 között látta el nyelv- és kultúraterjesztő feladatait. Ez a munka hagyományok és előzmények nélkül indult Prágában, s Riedl Szende ambícióitól és helyzetfelismerésétől függött, hogy sikerül-e bevezetnie és elfogadtatnia a magyart egyetemi tantárgyként. Az 1854/55-ös tanév első félévében még csak egy tárgyat tanított heti 5 órában *Magyar nyelv és magyar kereskedelmi stílus* címmel; a második félévtől azonban már három stúdiumot hirdetett meg. Az előző félév tapasztalatai, s az érdeklődők körének figyelembevételével heti 2 órában *A közéleti fogalmazványok és a kereskedelmi élet nyelve* című tárgyat vezette be, heti 3 órában *rendszeres magyar nyelvtant* tanított, heti 1 órát pedig egy félévenként váltakozó tematikájú *hungarológiai jellegű* tárgy töltött ki, amelynek keretében finnugor összehasonlító nyelvészetet, nyelvtörténetet, magyar irodalom- és művelődéstörténetet hallgathattak a diákjai.

Működésének második évében már két tankönyvet is megjelentetett, egy kereskedelmi-szaknyelvi művet *Ungarische Geschäftsstyl* címmel, valamint egy antológiát, amely a haladók oktatására is felhasználható volt: *Mutatványok a magyar irodalomból, egyszersmind olvasókönyv serdültebbek használatára*. Az elmélet és a gyakorlat összefüggései Riedl Szende későbbi műveiben is megfigyelhetők. Nyelvtanító könyvei ma is érdekes olvasmánynak számítanak. Az első ebben a sorban a *Magyarische Grammatik* (Bécs, 1858), amely a nyelvleíráson kívül 29 gyakorlatot és néhány olvasmányt is tartalmaz, majd a *Leitfaden für den Unterricht in der magyarischen Sprache* (Bécs, 1858) következik, amely annyira jónak és használhatónak bizonyult, hogy *Kisebb magyar nyelvtan* címmel, némi átdolgozás után 1866-ban Pesten is kiadták magyar diákok számára. A diszciplína történetének korai szakaszában megfigyelhető differenciálatlanság a magyar mint anyanyelv, ill. idegen nyelv tananyagaiban ekkor még jelen volt, ezért használhatták ugyanazt a tankönyvet kétféle célra. Az említett grammatikában jelenik meg az a felismerése, hogy a magyar esetrendszer nem szorítható be a latin mintájára alkotott szisztémába, hanem egy más, sok esetből álló struktúrát kell megalkotni, amely a magyar nyelv természetének sokkal inkább megfelel. Élete utolsó évében, 1873-ban jelentette meg sok vitát kiváltó dolgozatát az „ikes” igék külön ragozásának létjogosultságáról. Ebben elutasította azt a hagyományos szemléletet, amely szerint ez külön ragozási kategória volna, ehelyett azt bizonyította, hogy egy nagyobb rendszer része. „Riedl nem általában az ikes igék ellen viselt hadat. Józan mérséklettel fogalmazza meg véleményét,

<sup>95</sup> Többek között: Deáky Zsigmond: *Grammatica ungherese*. Róma, 1827; Császár Ferenc: *Grammatica ungherese*. Pest, 1833; Eiben János: *Nouvelle Grammaire hongroise*. h.n. 1843; Vékey Zsigmond: *A Grammar of the Hungarian Language*. London, 1852; Csink János: *A Complete Practical Grammar of the Hungarian Language*. London, 1853; Desko András: *Vengerskaja Grammatika*. Szentpétervár, 1856; Szinnyi József és Jalava Antal: *Unkarin kielen oppikirja*. Helsinki, 1880; Vodnarik Ede: *Mluvnica jazyka madarského*. Brünn, 1867.

amikor azt írja, ha ikes igék vannak a magyarban - márpedig vannak bőven mind alap-, mind pedig származékszók formájában -, akkor azokat sem ő, sem más nem semmisítheti meg, vagy fordítva: ha nem volnának, sem ő, sem más személy vagy hivatal rendeletileg nem írhatná elő, hogy külön ikes paradigma létezik. Akik ebben 'hisznek', félreértés áldozatai!"<sup>96</sup>

Nyelvelméleti munkája, amelynek sajnos csak a bevezetője és a hangtani fejezete készült el, korának modern tudományos eredményeit tükrözi. *A magyar nyelvrendszer alapvonalai. Magyar hangtan* (Prága-Lipcse, 1859) című könyvében külön fejezetet szentel a nyelvpedagógiának. Bevezeti az elméletet és a gyakorlatot a módszertan szempontjából megközelítő szemléletet, s összehasonlíttja az anyanyelv- és az idegennyelv-tanulás motivációit, módszereit. „Az idegen nyelvek tanulási módja különböző lehet, valamint azon célok is, melyeknek elérése végett az idegen nyelveket tanuljuk, különbözők. A legalkalmasabb tanulási mód kétségkívül az, mely az anyanyelvnek természeti tanulásait lehetőleg utánozza, tehát a gyakorlati mód. Emellett leginkább az emlékező tehetséget kell venni igénybe, s a tanulóban különféle ismételt gyakorlások által bizonyos, az idegen nyelvre vonatkozó nyelvérzékét ébreszteni. Azon nyelvtanok, melyek ezen módszert követik, *tapasztalatilag gyakorlati nyelvtanoknak* neveztetnek. A tapasztalatilag gyakorlati nyelvtannal szemközt áll az *elméleti* vagy *tudományos nyelvtan*.”<sup>97</sup>

A nyelvészet mellett volt ideje irodalommal is foglalkozni. Fordított, antológiát szerkesztett, német folyóiratokban cikkeket publikált, ismeretterjesztő előadásokat tartott, munkatársa, majd szerkesztője lett a *Kritische Blätter für Kunst und Literatur* című tudományos folyóiratnak, majd 1860-ban, Prágában rövid életű saját orgánumot is indított, az *Irodalmi Lapokat*. Munkásságát tudóstársai is elismerték: levelező tagja lett a Magyar Tudományos Akadémiának (1858), majd 1863-ban az összehasonlító nyelvtudomány, két évvel később pedig a német nyelv és irodalom tanárává nevezték ki a pesti egyetemre.

### **1.15. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának intézményes kezdetei a 19. században**

A korszakból három figyelemreméltó területet emelünk ki: az olaszok, a svédek és a franciák számára szervezett magyarnyelv- és hungarológiai oktatást.

Az első *italiai* nyelvtanuló, akiről tudomásunk van ebből a korszakból, Giuseppe Mezzofanti bíboros, aki az élete során megismert számos nyelv között a magyar elsajátításával is megpróbálkozott. Utána Lucca hercege, Bourbon Károly Lajos, majd Ferdinánd, a fia következett. Nem az akkor még gyermek tanítványnak, hanem az apának ajánlotta 1827-ben megjelent *Grammatica ungherese ad uso degl' Italiani* című könyvét Deáky Zsigmond. Ez ismereteink szerint az első olasz közvetítő nyelven írott nyelvkönyv. Ezzel körülbelül egyidőben, Fiumében is kibontakozott a szervezett magyarnyelv-oktatás. Szórványos törekvésekkel már a 18. században is találkozunk, a város azonban 1870-től a magyar koronához tartozott, így az itt dolgozó hivatalnokoknak és családtagjaiknak érdekük volt a magyar nyelv elsajátítása. A fiumei magyaroktatás az olasz-magyar kulturális kapcsolatok egyik alappillére lett. Innen kerültek ki az első olasz műfordítók s az első magyarországi italianisták is. Nemcsak az elemi és középfokú iskolában tanulók ismerkedtek a magyar nyelv és irodalom alapjaival, hanem a felnőttek is. 1918-ig számos nyelvkönyv és több kétnyelvű szótár szolgálta a nyelvoktatást. Az első a sorban Császár Ferenc: *Grammatica ungherese* (Pest, 1833) című könyve, amelynek

<sup>96</sup> Kovács Ferenc, 1969. 148.p.

<sup>97</sup> Riedl Szende: *A magyar nyelvrendszer alapvonalai*. Prága-Lipcse, 1859. 54.p.

első része nyelvtant, a második gyakorlatokat, olvasmányokat tartalmaz, valamint kiegészül egy irodalmi szöveggyűjteménnyel és olasz-magyar, magyar-olasz szótárral is. Császár az 1830-as években néhány évig tanított a fiumei iskolában, s az itt szerzett tapasztalatok indították nyelvkönyvének megírására. A századforduló táján publikált fiumei szerzők közül *Donáth Imre* és *Kőrösi Sándor* nevét kell megemlítenünk: az előbbi az elemi-polgári iskola felnőtteknek indított nyelvtanfolyama számára írt könyvet *Grammatica ungherese e libro di lettura* (1892) címmel, utóbbi pedig kétnyelvű szótárak szerkesztésével és egy nyelvtannal (*Grammatica teorico-pratica della lingua ungherese scritta ad uso delle scuole e dello studio privato I-II.*, 1891; 1893) írta be nevét a magyar mint idegen nyelv tanításának történetébe.

Az itáliai magyaroktatás bölcsője, Fiume áldozatául esett a történelmi határrendezéseknek. Az ott megalapozott hungarológia - Itália más tartományaiban - az első világháború befejezése után néhány évvel kezd majd erőteljesen fejlődni, amikor a politikai érdekek és az évszázados kulturális hagyományok találkoznak, s több városban is megindul az egyetemi szintű magyaroktatás, ill. a kutatóintézetek megszervezése.

A *skandináviai* magyarnyelv-oktatás kezdeteit a finnugor nyelvtudomány fejlődésével lehet kapcsolatba hozni, ahol „már az 1860-as években kezdetét veszi a finnországi hungarológia. OSKAR BLOMSTEDT a Halotti Beszéddel foglalkozó tanulmányt jelentet meg, és ő lesz a magyar nyelv első docense a Helsinkii Egyetemen.”<sup>98</sup> Svédország és Magyarország között közvetlen kapcsolatokról a 19. században nem lehet beszélni, a finnugor nyelvtudomány fejlődése azonban itt is elősegítette a magyaroktatás megindulását. KARL BERNHARD WIKLUND 1894-től hirdetett meg az uppsalai egyetemen finnugor stúdiumokat, amelyekhez nyelvoktatás is kapcsolódott. A földrajzi helyzet s az együttélés miatt a finn és a lapp nyelv oktatásával foglalkoztak elsősorban. Magyar kurzust 1900-ban hirdetett meg először Wiklund, majd ezután még tíz alkalommal. Diákjai között érdekes módon nem finnugristákat, hanem szlavistákat találunk<sup>99</sup>. A svédországi magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatás a harmincas években, Lotz János uppsalai és stockholmi működése idején lendül majd fel látványosan.

A *franciaországi* egyetemi magyarnyelv-oktatás megalapozója KONT IGNÁC (1856-1912) volt<sup>100</sup>. Érdeklődését a klasszika-filológia, a német, a francia, illetve a magyar nyelv és irodalom sajátosságainak kutatása és bemutatása határozta meg. Bölcsészdoktori értekezését Aristophanes munkásságáról írta (1880), majd az ezt követő években több görög és római tárgyú tanulmányt jelentetett meg. 1881-ben már a pesti egyetemen tanított mint magántanár, egy évvel később a Párizsba utazott a Sorbonne-ra egy továbbképzésre. Ebből az utazásból egy életre szóló tartózkodás lett. Először mint némettanár kapott állást, emellett tanulmányokat írt három nyelven a német, a magyar és a francia kultúra, valamint a klasszika-filológia köréből.

A millennium közeledtével érdeklődése egyre inkább a magyar nyelv és kultúra bemutatása felé fordult. 1896-ban két kötetet is megjelentetett: a magyar iskoláztatásról *L'enseignement secondaire en Hongrie* címmel Budapesten, Párizsban pedig egy 460 oldalas könyvet adott ki a magyar irodalomról és tudományosságról (*La Hongrie littéraire et scientifique*). Kont Ignác volt az első, aki magyar-francia irodalmi kapcsolatokról doktorált a Sorbonne-on. Szívós munkájának, kitartásának, tudományos eredményeinek, s nem utolsósorban a magyar

<sup>98</sup> Vö. Szathmári István, 1990. 296.p.

<sup>99</sup> Vö. Lars-Gunnar Larsson, 1990. 90.p.

<sup>100</sup> Róla bővebben: Kiss Sándor, 1925.

kormány helyzetfelismerésének köszönhetően a magyar nyelv és irodalom oktatása 1906-tól hivatalossá vált Franciaország leghíresebb egyetemén. Élete utolsó éveiben a franciák nyelvoktatását szolgáló nyelvkönyvet, irodalmi szöveggyűjteményeket, valamint egy francia-magyar kapcsolattörténeti bibliográfiát állított össze.

Nyelvtankönyve, amely főként a helyenként igen „sajátos” nyelvtani szemlélete és szókincse miatt nem tartozik a legjobb művek közé, *Petite Grammaire hongroise avec des exercices de traduction, de lecture et de conversation* (1908) címmel jelent meg. Fonetikai átírási jelekkel próbálja közelebb hozni a magyar kiejtést, majd a névelőtől a szóképzésig 40 leckére osztva tárgyalja a grammatikát, meg-megtűzdelve országismereti jellegű olvasmányokkal. A kötet végén közmondásokat és magyar-francia, francia-magyar szójegyzéket közöl. Az irodalomoktatás céljára állította össze *Chrestomathie hongroise* (1909) című kötetét, amely a 18. század minden jelentős írójától, költőjétől bemutat egy-egy verset, novellát, színmű-, ill. regényrészletet, tanulmányt. A szemelvényeket rövid francia nyelvű életrajz előzi meg. Bibliográfiája, a *Bibliographie française de la Hongrie (1521-1910) avec un inventaire sommaire des documents manuscrits* (Paris, 1913) első része a Magyarországról és a magyarokról francia nyelven írott könyveket, cikkeket, tanulmányokat tartalmazza, a második rész pedig a levéltárak és könyvtárak hungarikáit tárja fel. A könyvet André Leval 1914-ben még 347 tétellel egészítette ki, amelynek nagy része magyarországi és lipcei kutatásának eredménye volt.

Kont Ignác halála után (1912) Louis Eisenmann vette át a magyar előadásokat, a világháború kitörése miatt azonban a két ország politikai kapcsolatai megváltoztak, s ennek következtében rövidesen megszűnt a magyaroktatás a Sorbonne-on.

## **2. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV/HUNGAROLÓGIA INTÉZMÉNYRENDSZERE 1916-TÓL A MÁSODIK VILÁGHÁBORÚ VÉGÉIG**

### **2. 1. A berlini magyar tanszék**

A hungarológia oktatásában és a diszciplína történetében is mérföldkő az 1916-os év: a porosz állam ekkor létesített magyar tanszéket a berlini egyetemen, s nevezte ki vezetőjének a hungarológia későbbi spiritus rectorát, GRAGGER RÓBERTet.

A mindkét ágon német származású, de magát magyarnak valló Gragger Róbert a Felvidéken nőtt fel, azon a tájon, ahonnan az elmúlt évszázadokban több jeles hungarus értelmiségi, így például Bél Mátyás is származott. Budapesti egyetemi évei alatt (1905-1909) az Eötvös Collegium diákjaként ismerte meg Gombocz Zoltánt és Horváth Jánost, akik felismerve Gragger tehetségét, a komparatiztika felé irányították érdeklődését. Diákkorában több nyugat-európai várost és egyetemet is felkeresett, így Párizst, ahol első publikációi megjelentek, Strasbourgot, Hallét. Életére és pályájára azonban az az egy év volt döntő hatással, amit az egyetem befejezése után Berlinben töltött. Itt nemcsak a német irodalomtudomány eredményeivel ismerkedett meg, hanem olyan barátságokat kötött, amelyek először hozzásegítették, hogy habilitálhasson Berlinben, majd később a hungarológia ügyében is támogatták. „Gragger berlini barátai, felismerve a politikai helyzet kínálta lehetőséget, a magántanári habilitációt egy magyar tanszék felállítására tett javaslattá bővítették. Az egyetemen Johannes Bolte etnográfus és Max Roediger egyetemi tanárok vették pártfogásukba az ügyet. Ennek nyomán 1916 márciusában a porosz képviselőház azt az indítványt tette, hogy a kormány a berlini egyetemen mielőbb létesítsen egy tanszéket a magyar nyelv és történelem

számára. Az említett egyetemi tanárok pedig már a kormánynak tettek javaslatot a kinevezendő személyre, s jegyzékben ismertették a tervezett tanszék tudományos működésének lehetőségét, és bemutatták Gragger addigi szakmai tevékenységét.”<sup>101</sup>

A tanszékkel szinte egyidőben alakult meg a *nyelvi és irodalmi szeminárium*, amely rövid idő alatt népszerű lett. Az első év végén már közel százan tanultak magyarul, majd ez a szám a következő évben megduplázódott, öt osztályt indíthattak. 1917-ben Gragger megszervezte a *Berlini Egyetem Magyar Intézetét* és ennek pártfogó szervezetét, a *Berlini Magyar Intézet Barátainak Egyesületét*, amely kitűnő társadalmi, sőt anyagi háttérrel is biztosított a berlini hungarológiai tevékenységhez.

Az Intézet feladatait Gragger a magyarságra, s általában a magyar államra vonatkozó problémák tudományos kutatásában, az oktatásban, az imázsformáló ismeretterjesztésben és az idegen nyelvű publikációk megjelenítésében határozta meg. Ennek segítségével látta biztosítottnak, hogy létrejöhet a szellemi híd a német és a magyar kultúra között, s a magyar tudomány bekapcsolódhat a nemzetközi tudományos életbe.<sup>102</sup>

Az Intézet bővítése még népszerűbbé tette a nyelvoktatást. Gragger munkáját magyarországi lektor segítette, akinek a feladata a nyelvoktatáson kívül előadások tartása is volt. Itt dolgozott többek között Koszó János, Farkas Gyula és Keresztury Dezső is. Ezzel a munkamegosztással lényegében létrejött az a hungarológiai oktatási rendszer, amely több egyetemen ma is gyakorlat: a szaktárgyakat *vendégprofesszor* tanítja, a nyelvet pedig *lektor*. Az Intézet oktatási struktúráját később kiszélesítették, finnugrisztikai, valamint ural-altajisztikai stúdiumokat is hirdettek a magyar nyelv, nyelvészet és irodalomtörténet mellett.

A feladatok ellátásához *szakkönyvtár*ra volt szükség. A ma is létező könyvtár alapjait Gragger a saját könyveivel vetette meg, majd kapcsolatait felhasználva, 99 évre kölcsönözte a hallewittenbergi magyar gyűjteményt, Budapesten pedig antikváriust bízott meg a gyűjtőkörbe tartozó könyvek folyamatos beszerzésével. Kapott ajándékot a berlini és a budapesti nagy könyvtáraktól, és jelentős gyarapodást biztosítottak a recenzált könyvek is. A kezdeti ezer kötetes állomány Gragger halála évében, 1926-ban már elérte a húszezret. A gyűjtőkör az alapító hungarológiai koncepcióját tükrözi: beletartozott a Duna-medence népeire, illetve a Magyarországra vonatkozó nyelvészeti, irodalomtudományi, történelmi, jogi, szociológiai, állam- és közgazdaságtudományi szakirodalom; egy levéltári dokumentáció és egy cikkgyűjtemény, amely a német sajtóban megjelent magyar vonatkozású írásokat tartalmazta.

Gragger több levelében, jelentésében szorgalmazta<sup>103</sup> az idegen nyelvű publikációk megjelenítését. Ő maga is több nagyszabású feladatot vállalt ezen a területen. 1921-ben indította meg évnegyedes folyóiratát, az *Ungarische Jahrbücher*<sup>104</sup>, amelyben értékes nyelvészeti, történeti, kapcsolattörténeti stb. tanulmányokat közölt, valamint külön rovatban, recenziók formájában számolt be az érdeklődésre számot tartó szakkönyvekről. *Ungarische Bibliothek* címmel könyvsorozatot jelentetett meg, amelynek harmadik darabjaként látott napvilágot hatalmas magyarságismereti bibliográfiája, a *Bibliographia Hungariae*<sup>105</sup>. A Magyarországra vonat-

<sup>101</sup> Schneider Márta, 1992. 75.p.

<sup>102</sup> Vö. Gragger, 1918. 2.p.

<sup>103</sup> Vö. Schneider Márta, im.

<sup>104</sup> A folyóirat *Ural-Altische Jahrbücher* címmel ma is létezik, Bloomingtonban, az Indiana University kiadványaként jelenik meg.

<sup>105</sup> Kont Ignác a francia nyelvterületet térképezte fel hasonló szándékkal. Bibliográfiája *Bibliographie française de la Hongrie (1521-1910)* címmel jelent meg Párizsban, 1913-ban.

kozó történelmi és földrajzi kötet még életében megjelent, a filológiai részt és a mutatót utódja, Farkas Gyula rendezte sajtó alá. Tervezett többek között még egy hungarológiai lexikont is, de rövid élete megakadályozta ennek elkészítésében.

Intézményszervezői munkáját Klebelsberg Kunó kultuszminiszter és tanácsadója, Magyary Zoltán is támogatta. Levelezésükből szinte egy szellemi műhely körvonalai rajzolódhatnak ki. Klebelsberg kulturális külpolitikája és új ösztöndíjas politikája eredményeként egymás után jöttek létre a berlinihez hasonló magyar oktató- és kutatóhelyek, valamint a magyarországi fiatal tudósok továbbképzését szolgáló *Collegium Hungaricum*ok. Gragger helyeselte és lelkesen támogatta ezt a koncepciót. A berlini Collegium Hungaricum létrehozása volt élete utolsó nagy műve.

„Rendkívül büszke volt a kollégiumra, nem érdemtelenül, s beszámolt arról Klebelsbergnek, hogy mekkora visszhangja volt Berlinben a magyar kultúrpalota építésének: ‘...valóban megirigyelhet mindenki. Kezdi is már utánozni a Collegium Hungaricumot. Elsőnek a franciák építenek itt egyet, az oroszok, olaszok és japánok pedig most tárgyalnak, hogy utánozzák intézményünket. Ha készen leszünk, senki utánunk ilyen jól már nem csinálhatja, mert a legjobb s legszebb hely már a mienk az egyetem mellett.’”<sup>106</sup>

A problémát később csak az óriási költségek jelentették, s a Gragger hirtelen halála miatti pénzügyi rendezetlenség - ezeket azonban feledtette a három pilléren nyugvó magyar kulturális, oktató- és kutatóbázis, amelynek létrejöttével a hungarológia először valósult meg önálló intézményi keretben.

## 2.2. A Monarchia felbomlása előtti utolsó nyelvpolitikai intézkedések

A magyar nyelv oktatása a bevezetett törvények ellenére továbbra sem bizonyult sikeresnek. Lukács György miniszter 1905-ben, a népiskolai törvény módosításának előterjesztésében külön kitért erre a problémára. Szavait igazolták az 1900-as népszámlálás adatai, amelyekből kiderült, hogy az ország lakosságának 40%-a, nemzetiségi lakosainak pedig 83,2%-a egyáltalán nem beszéli az államnyelvet. A 3343 felekezeti jellegű nemzetiségi iskolák közül 1340-ben sikertelen volt a magyartanítás. A törvényjavaslatban a miniszter a hittan oktatását magyar nyelven írta elő.

A legtöbbet támadott nyelv- és oktatáspolitikai intézkedések Apponyi Albert nevéhez fűződnek. Apponyi a nem-állami, felekezeti iskolákban folyó magyar nyelv- és hazafias nevelést próbálta ösztönözni részben gazdasági, részben tantervi intézkedésekkel. Az 1907. évi XXVII. törvénycikk foglalkozik a nem állami iskolákban tanítók jogállásával, támogatóságának kritériumaival (tudniuk kellett írni és olvasni magyarul, emellett eredményes hazafias nevelőmunkát kellett végezniük). A törvény nem kívánt lehetetlent a nemzetiségi iskoláktól:

19.§ „A nem magyar tanítási nyelvű elemi iskolákban, akár részesülnek állami segélyben, akár nem, a magyar nyelv a mindennapi tanfolyam valamennyi osztályában a vallás- és közoktatásügyi miniszter által a hitfelekezeti iskolafenntartó meghallgatásával megállapított tanítási terv szerint és kijelölt óraszámban oly mérvben tanítandó, hogy a nem magyar anyanyelvű gyermek a negyedik évfolyam bevégeztével gondolatait magyarul élőszóval és írásban érthetően ki tudja fejezni.”<sup>107</sup>

<sup>106</sup> Schneider Márta, 1992. 91.p.

<sup>107</sup> Vö. Mikó Imre: Nemzetiségi jog és nemzetiségi politika. Kolozsvár, 1944. 443.p.



Ez a paragrafus a gyakorlatban azt jelentette, hogy a tanítók számától függően, heti 13 - 39 órában tanították a magyar nyelvet, ami az akkori óraszámok és terhelés mellett nem volt teljesíthetetlen előírás. A későbbiek során azonban sok félreértésre adott okot az értelmezése: a nemzetiségek a magyar tannyelv bevezetésétől azért tartottak, mert úgy vélték, ezzel lehetetlenné válik a nemzetiségi jelleg érvényesítése. A kultuskormányzat ezzel szemben igyekezett hangsúlyozni, hogy ez nem azt jelenti, hogy a népiskolákban az iskolai tantárgyakat a számukra idegen nyelven kellene tanítani. Emellett még néhány kötelező külsőséget is előírt a törvény, így az osztályokban a magyar címer és a jeles eseményekre utaló dekoráció elkészítését, ami fokozta a nemzetiségi képviselők ingerültségét.

A nagyobb problémát az ezt megelőző, 18.§ okozta, amelynek értelmében az oktatási nyelvhez bizonyos arányszámokat is kapcsoltak és minden iskolatípusban kötelezővé tették az államnyelv oktatását. Az itt leírtak jelentősége valójában Trianon után nőtt meg, amikor az utódállamok megalkották saját nyelv- és oktatási törvényeiket, amelyek következtében a kisebbségbe került magyarság hangsúlyozottan érezhette a „Lex-Apponyi” negatív utóhatásait.

18.§ „... ha pedig a magyar anyanyelvűek száma a huszat eléri, vagy az összes beírt növendékeknek 20%-át teszi: számukra a magyar nyelv, mint tannyelv okvetlenül használandó. Ha pedig a beírt tanulóknak legalább fele magyar anyanyelvű, a tanítási nyelv a magyar; de az iskolafenntartók gondoskodhatnak arról, hogy a magyarul nem beszélő növendékek anyanyelvükön is részesüljenek oktatásban.”<sup>108</sup>

A fenti törvénycikkeket a Monarchia fennállása alatt többször módosították, kiegészítették, de nem sikerült olyan megoldást találni, amely a nemzetiségek megelégedésére szolgált volna. Az azonban történelmi és jogtörténeti tény, hogy a magyar nemzeti kisebbséggel szemben alkalmazott diszkriminatív intézkedéseknél a mai napig hivatkozási alap az Apponyi-féle iskolatörvény.<sup>109</sup>

### **2.3. A magyarországi államnyelvnyelv-oktatás főbb jellemzői az első világháborút követő évtizedekben**

Az első világháborút lezáró békeszerződések nyomán több millió magyar anyanyelvű lakos került az utódállamok területére. Ebben a helyzetben a magyar nyelv elveszítette hivatalos nyelvi státusát és ismét lingua vernacula lett, de a történelmi-politikai viszonyoknak köszönhetően sajátos kisebbségi jegyekkel egészült ki. Az adott államok törvényeinek megfelelően szervezték meg saját iskolarendszerüket és próbálták megőrizni nyelvi és kulturális identitásukat. A megmaradt területeken továbbra is működtek a nemzetiségi iskolák. Az oktatáspolitikai irányítóinak az addigiak mellett még két új összetevőre is figyelniük kellett: a kisebbségvédelmet garantáló nemzetközi szerződésekre, valamint az utódállamok - ezeket szinte kivétel nélkül figyelmen kívül hagyó - intézkedéseire.

A magyarországi nemzetiségek számára továbbra is működtették a kisebbségi tanítási nyelvű iskolákat, ahol a tantárgyak mindegyikét anyanyelven tanították. A magyar nyelv oktatása

---

<sup>108</sup> Vö. Mikó Imre: I.m. 441.p.

<sup>109</sup> Például az 1995. november 15-i szlovák nyelvtörvény indoklásai között is hivatkoznak az Apponyi-féle törvényre, amely „magyarizálta” az összes népiskolát. A nyelvtörvény 4.§-ában szerepel, hogy „Az államnyelv oktatása minden alap- és középiskolában kötelező.” „A Szlovák Köztársaság területén levő összes iskolában és oktatási intézményben a pedagógusok - a külföldi pedagógusok és lektorok kivételével - kötelesek az államnyelvet szóban és írásban ismerni és használni. A teljes pedagógiai dokumentációt államnyelven vezetik.”

továbbra is kötelező maradt, de a korábbiaknál jóval alacsonyabb óraszámban folyt: 1-2-3. osztályban még heti 8, 4. osztályban heti 7, 5-6. osztályban pedig heti 4 órában. A vegyes típusú iskolákban a magyart, a földrajzot, a történelmet és a testnevelést magyarul tanították, a számtant és az éneket pedig két nyelven. A nemzetiségi környezetben működő magyar iskolákban minden tárgyat magyarul tanítottak, de kötelező jelleggel bevezették az adott kisebbségi nyelv tanítását is.

Az oktatásban továbbra is a direkt módszert alkalmazták, mert „ez a közvetlen szemléletből indul ki, elevenséget, életet kelt az iskolában, az összes gyermeket foglalkoztatja és helyes alkalmazásával a magyar nyelven való gondolkodásra ösztönzi őket.”<sup>110</sup> A vezérkönyvek ajánlása szerint először a környezetben érzékelhető tárgyakból kell kiindulni, majd az alapvető cselekvéseket kell megtanítani, később pedig ezekhez kell hozzáfűzni a mellékneveket, illetve a határozókat. A beszélgetéseket alaposan meg kell tervezni: ne legyen bennük ismeretlen elem, de mégis „határozottak, céltudatosak, természetes fejlődésük legyenek”<sup>111</sup>. A javasolt társalgási témák egy-két kivétellel (pl. „Idegen a faluban”) ma is megtalálhatók a nyelv-könyvekben (pl. „A postán”, „A boltban”, „A vasúti állomáson”, „Beteg van a háznál”).

## 2.4. Klebelsberg Kunó kulturális külpolitikája

KLEBELSBERG KUNÓ 1903-ban kapcsolódott be államtitkárként a kulturális politikába: többek között közoktatási kérdésekkel, nemzetiségi ügyekkel, a déli területek szórvány-gondozásában részt vevő Julián-egyesületekkel foglalkozott, de 1916-ban részese volt a rövid életű Konstantinápolyi Magyar Tudományos Intézet alapításának is. 1917-ben a Magyar Történelmi Társulat elnökévé választotta. Beköszöntő beszédéből már akkor kirajzolódtak a későbbi miniszter koncepciójának körvonalai: az ösztöndíjas politika megújítása, valamint ezzel párhuzamosan a hazai és külföldi intézményrendszer megszervezésének igénye.

Klebelsberg 1922 és 1931 között töltötte be Magyarország kultuszminiszterének tisztét. Eszmei elődjének hat kiemelkedő személyiséget tartott: *Bessenyei Györgyöt*, aki a francia felvilágosodást közvetítette Magyarországra, *Kazinczy Ferencet*, aki a német klasszicizmust hozta közel a magyar kultúrához, *Ürményi Józsefet*, aki a felvilágosodott abszolutizmus idején létrehozta a tervszerű iskolarendszert, *Széchenyi Istvánt*, aki felismerte az angol orientáció fontosságát, *Eötvös Józsefet*, aki a kor európai szellemi irányaihoz kapcsolta a magyar kultúrpolitikát, valamint közvetlen elődjét, *Trefort Ágoston* kultuszminisztert.<sup>112</sup> Klebelsberg a magyar művelődéspolitikai szerteágazó részterületeit egységes, összetartozó egészként értelmezi, amelybe beletartozik az *oktatásügy* az elemi (tanyasi) iskoláktól a modern polgári középiskolákon át a tanárképzésig és egyetemalapításig; a vezető értelmiség képzését szolgáló *ösztöndíj és intézményrendszer*, valamint a tudományirányítás *önkormányzati* jellegének kialakítása is. „Kultúrpolitikámnak két vezető motívuma tehát az, emelni a magyar tömegek művelődési szintjét, erkölcsi és szellemi belértékét, fajsúlyát és ennek a műveltebb nemzetnek olyan vezetőket adni, akiknek méretei megütik az európai dimenziókat, akiket a nemzet minden téren bizalommal és a siker reményével követhet.”<sup>113</sup> Parlamenti beszédeiben, egyetemeken elhangzott előadásaiban sokszor hangoztatta, hogy ez a vezetői réteg minden

<sup>110</sup> Dezső Lipót: Vezérkönyv a magyar beszédnek az idegen ajkú iskolában való tanításához. Bp. 1926. 5.p.

<sup>111</sup> Vö. Dezső Lipót: I.m. 8.p.

<sup>112</sup> Vö. Klebelsberg Kunó: Magyarország jövőendő vezérei. In: Klebelsberg, 1927. 637.p.

<sup>113</sup> Klebelsberg Kunó: A magyar kultúra jövője. In: Klebelsberg, 1927. 332.p.

nemzet esetében mindössze két-háromezer elhivatott és kiemelkedően kiképzett szakember. Ők azok, akik szakterületük művelésén túl kialakítják azokat a nemzetközi kapcsolatokat, amelyek az ország ismertségét elősegítik. Bár kortársai közül többen támadták ezért az „elitképzésért”, Klebelsberg nem hagyta magát eltéríteni kialakított koncepciójától. Széleskörű érvrendszerrel támasztotta alá elképzelését, és hangsúlyozta, hogy a kultusztárca egyben honvédelmi is,<sup>114</sup> amelynek nem szabad figyelmen kívül hagynia Trianon következményeit, az utódállamok nyugat-európai hadállásainak kiépítését. A pártpolitikai érdekeket azonban veszélyesnek tartotta, s egy átgondolt, hosszú távú nemzeti stratégia alapján akarta felépíteni az új magyar tudománypolitikát.

„Ha a külügyi, pénzügyi vagy közigazgatási politika rossz, a bajok rögtön mutatkoznak, és így a politika elhibázottsága nyomban nyilvánvalóvá válik. *A kultúrpolitika terén soká lehet büntetlenül mulasztani, mert a bajok csak tíz-tizenöt év múlva mutatkoznak, de akkor aztán irreperábilisok*, és a hibát csak egy nemzedék múlva lehetne nagy nehezen megkorrigálni. A kultúrpolitikának tehát mindig jó tizenöt esztendővel előre kell dolgoznia.”<sup>115</sup>

A klebelsbergi kulturális külpolitika elméleti alapja a *Nyugathoz való sokoldalú kapcsolódás* volt. Helytelenítette az egyoldalú elkötelezettséget: „Óriási hiba lenne gyengíteni kapcsolatunkat a német tudományossággal, amely még ma is hatalmas szerepet tölt be a világon. De az eddigi egyoldalúságot meg kell javítani s különösen az angolszász kultúrával az eddiginél nagyobb kapcsolatot kell teremteni.”<sup>116</sup> Ennek érdekében megkereste az amerikai Rockefeller alapítványt, Oxford, Cambridge, Aberdeen híres College-ait, Franciaország és Olaszország egyetemeit, hogy fogadjanak magyar ösztöndíjasokat. Már az első alkalommal közel 30 külföldi állami ösztöndíjat oszthatott ki ezekbe az országokba. Ez a törekvése, az *ösztöndíjpolitika megújítása* a koncepció gyakorlati részéhez tartozik. A külföldi egyetemjárásnak ugyan már a középkortól vannak magyarországi hagyományai, a világháborút követő időszak gazdasági visszaesése azonban elértéktelenítette a hazai ösztöndíjakat, így még jobban megnőtt az idegen országokból érkezett felajánlások értéke.

A koncepció gyakorlati oldalát a *magyar kultúra külföldi intézményi bázisának* létrehozása határozta meg. A kulturális diplomácia természetesen azokat az országokat (nyelvterületeket) tartotta elsődleges fontosságúnak, amelyekkel Magyarország szövetségesi kapcsolatba lépett. Két irányban folyt a kulturális expanzió: az egyik a magyar ösztöndíjasok elhelyezését szolgáló *Collegium Hungaricumok* hálózatának kiépítése, a másik az *egyetemi magyar oktató- és kutatóhelyek, történeti intézetek* alapítása.

A berlini egyetem nem véletlenül került a magyar kulturális külpolitika homlokterébe. A nemzetközi politikai kapcsolatok alakulása mellett fontos tényező az is, hogy a német nyelvvel, kultúrával, filozófiával, joggal foglalkozó diákok, ha tehették, megfordultak ezen az egyetemen. Gragger Róbert is járt ott ösztöndíjasként, s Klebelsberg is látogatott Berlinbe joghallgató korában. Az ott töltött idő mindkettejük számára életre szóló kapcsolatokat, barátságokat hozott. A sors játéka folytán a német ismerősök egyike, Carl Becker lett később a porosz kultuszminiszter. Ő volt az, aki a magyar tanszéket porosz állami támogatással tető alá hozta, majd Klebelsberg Kunó minisztersége idején segítette a Collegium Hungaricum létrehozását, és a kölcsönös kulturális kapcsolatok kiépítését.

<sup>114</sup> Vö. Klebelsberg Kunó: Magyarország jövőendő vezérei. In: Klebelsberg, 1927. 638.p.

<sup>115</sup> Klebelsberg Kunó: Magyarország jövőendő vezérei. In: Klebelsberg, 1927. 638-639.p.

<sup>116</sup> Klebelsberg, i.m. 640.p.

Először tehát Berlinben, a már meglévő intézmény együtteshez kapcsolva jött létre Collegium Hungaricum 1924-ben, s még ugyanebben az évben Bécsben is megnyitotta kapuit a volt gárdapalota épülete. „Ennek az intézménynek két célt kell szolgálnia: először is legyen internátusa a mi kezdő germanistáinknak, a német nyelv és irodalom jövődjének közép- és felsőiskolai tanárainak, akik ezentúl a német egyetemeken fogják akadémiai tanulmányaikat végezni; másodsor pedig szolgáljon otthonul ama fiatal magyar kutatók és tudósok részére, akiket a német tudományos intézetek szívélyesen befogadtak.”<sup>117</sup> A harmadik Collegium Hungaricumot 1928-ban Rómában hozta létre Klebelsberg. Az ő minisztersége idején alakult ki tehát a magyar nyelv és kultúra megismertetésére, valamint a helyspecifikus kutatásokra szakosodott tudományos intézetek rendszere<sup>118</sup>, amelynek fejlődése a második világháború kitöréséig folyamatos volt. Szinte minden évben létrejött valahol valamilyen formáció, amelynek segítségével részt lehetett venni Magyarország ismeretlenségének a falán.

## II. 5. A hungarológiai intézményrendszer kiteljesedése külföldön

A húszas években elkezdődött külpolitikai folyamat a harmincas években, Hóman Bálint kultuszminisztersége idején bontakozott ki teljes egészében. Hivatalosan is teret nyert a külpolitika egy sajátos változata, a *kulturális diplomácia*, amely kellő elméleti megalapozottsággal és felkészültséggel képes bizonyos külpolitikai hatások előidézésére.<sup>119</sup> Legteljesebben HANKISS JÁNOS debreceni egyetemi tanár, a nyári egyetem megálmodója foglalta össze ennek lényegét *A kultúrdiplomácia alapvetése* című művében. Kiemelten fontosnak tartotta

„a) a magyarságot minden vonatkozásában *ismertté* tenni; jóvátenni a múlt mulasztásait s különösen az osztrák spanyolfal okozta mérhetetlen károkat;

b) a nemzetek *versenyében* minél előbbre vinni Magyarországot;

c) a *revízió* ügyét előmozdítani”<sup>120</sup>

Ehhez, amint azt már Klebelsberg is meghirdette, szükség van egy ‘elit’ kinevelésére, amelynek tagjai több kultúrában és nyelvben is jártasak, s képesek arra, hogy közvetlenül vagy közvetve részt vegyenek a kulturális külpolitika alakításában. Az ösztöndíj-politikának valójában ezt a célt kell szolgálnia. Ugyanakkor nem hanyagolható el a külföldiek személyes tapasztalatszerzésének jelentősége sem, hiszen az ösztöndíjjal hosszabb-rövidebb ideig Magyarországon tartózkodó diákok és kutatók, az egyetemekre meghívott vendégprofesszorok, a nyári egyetemek hallgatói még hitelesebbé tehetik hazájukban a magyar kulturális propagandát. A fentiek megvalósításához hozzájárultak a *kulturális egyezmények*, amelyek főként a felsőoktatásban rejlő lehetőségeket tárták fel, és határoztak az ösztöndíjasok, kutatók, egyetemi csereoktatók fogadásáról és kiküldetéséről, valamint tanszékek, lektorátusok, kulturális intézetek kölcsönös alapításáról. „A kulturális szerződések elismertetik a szerződő államokkal azt a levegőben szállongó, de szilárdan le nem szögezett igazságot, hogy a politikai szövetség

<sup>117</sup> Klebelsberg beszéde a berlini egyetem aulájában 1925. október 20-án. In: Klebelsberg, 1927. 226.p.

<sup>118</sup> Dorpat Magyar Tudományos Intézet (1923), Római Magyar Történeti Intézet (1928), Stockholmi Magyar Intézet (1927); Egyetemi tanszékek és lektorátusok: Bécs, Stockholm, Vilnius (1924), Szófia, Helsinki (1925), Madrid (1928), Padova (1930)

<sup>119</sup> Vö.: Hankiss János, 1936. 3.p.

<sup>120</sup> I.m. 17.p.

vagy barátság ingatag, ha nem alapozza meg egymás kölcsönös ismerete. S ez az intellektuális alap, amely nélkül nincs tartós külpolitikai orientáció, sokkal nagyobb munkát igényel, mint a tisztán hivatalos vagy érzelmi szövetkezés létrehozása. /.../ Az igazi szövetséget gondosan meg kell alapozni a másik fél nyelvének, szellemének, kultúrájának minél részletesebb s minél elterjedtebb ismeretével.”<sup>121</sup>

A kulturális diplomáciát, a közvetett politikai ráhatás módszerét elfogadták a politikusok, így a Klebelsberg idején körvonalazódott intézményalapítási koncepció folytatódhatott határon belül és kívül is. Hatékonyságát mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy a vesztesnek elkönnyvelt, előítéletekkel körülvett Magyarország 1945-re már 66 külföldi bázissal rendelkezett,<sup>122</sup> emellett minden hazai egyetem mellett működött egyetemi kisebbségi intézet, Budapesten Magyarságtudományi Intézet is, kiteljesedett az Államtudományi (később Teleki) Intézet munkája, megalakult a Magyarok Világszövetsége, s létrejött a Debreceni, majd a Keszthelyi Nyári Egyetem is.

A fent említett 66 külföldi intézmény különböző feladatokat látott el. Eszerint a következő típusokba sorolhatók:

- a különböző szakterületekről érkező fiatal magyar tudósoknak és tudós-, művész- és tanárjelölteknek adott otthont külföldön a *Collegium Hungaricum*, illetve ha szállást nem is, de különféle segítséget adhattak az önálló épülettel nem rendelkező *tanulmányi központok*;
- a külföldi *történeti intézetekben* főként kapcsolattörténeti és levéltári kutatások folytak;
- a fontosabbnak ítélt európai városokban működő *kulturális intézetek* elsősorban ismeret-terjesztő, imázs alakító feladatokat láttak el, lényegében tematikailag ehhez a feladattípushoz kapcsolódik mint résztvevő a *tájékoztató könyvtárak* működése is;
- az egyetemeken három formációt lehet találni, az egyetemi munkával kapcsolatos kutatásokat ellátó *egyetemi magyar intézeteket*, a nyelvi és hungarológiai oktatást biztosító *magyar tanszékeket*, valamint a főként csak nyelvoktatással foglalkozó *lektorátusokat*;
- ezek mellett a magyar emigráció is kialakította saját intézményeit, baráti társaságait, szövetségeit, templomait, magyar házait, iskoláit.

#### a) A *Collegium Hungaricum*ról

Az az intézménytípus, amely külföldön szállást és étkezési lehetőséget biztosított a magyar diákoknak, nem 20. századi találmány, már a 15. században Krakkóban Bursa Ungarorum, a 16. században Rómában Collegium Hungaricum (majd Germanico-Hungaricum), Bolognában pedig Collegium Ungaro Illyricum néven alapítottak intézetet.

Klebelsberg, hogy elitképzési terveit megvalósíthassa, partnereket keresett a magyar ösztöndíjasok fogadásához, s ahol lehetett (és politikailag indokolt volt), épületet is vásárolt Collegium Hungaricum céljára. Törekvését az országgyűlés is támogatta, amikor az 1927. évi XIII. törvénycikk 2.§-ban rendelkezett „A külföldi magyar intézetek szervezéséről:

2.§ 1. A külföld legfőbb működési gócpontjaival való állandó kapcsolatunk intézményes biztosítására a külföldi magyar intézetek (Collegium Hungaricum) szolgálnak, amelyeknek célja az ottani tanulmányok megkönnyítése és az ösztöndíjasok vagy kutatók elhelyezése. A

---

<sup>121</sup> I.m. 27-28.p.

<sup>122</sup> Vö. Halácsy, 1945. 272. p.

külföldi magyar intézetek (Collegium Hungaricum) tudományos kutatóintézetekből, művész-képző intézetből és főiskolai kollégiumból állhatnak, mely osztályok közül kettőt vagy hármat is egyesíthetnek szervezetükben.”<sup>123</sup>

Magyarország Berlinben, Bécsben és Rómában tudott egy-egy reprezentatív épületet vásárolni azzal a céllal, hogy ott fiatal magyar tudósok és tudósjelöltek találjanak otthonra ösztöndíjas idejük alatt. A különböző, humán és reál területekről egyaránt kiküldött fiatalok külföldi egyetemeken tanultak, klinikákon, kutatóintézetekben dolgoztak, s ez alatt az idő alatt számos, életük végéig tartó, hasznos kapcsolatot építettek ki, nem utolsósorban pedig részesei voltak a magyar imázs formálásának is. Ehhez a nyugodt, biztos háttérrel a Collegium Hungaricumok biztosították, amelyekben a komoly kutatómunka mellett a sportra és a szórakozásra is lehetőség nyílt.

Elsőként a *bécsi Collegium Hungaricum* kezdte meg működését 1924-ben, Lábán Antal vezetésével. Az első tíz évben már közel 300 ösztöndíjas: német szakos tanárjelölt, jogász, történész, levéltáros, orvos stb. talált otthonra a volt Theresianum, a Gárdapalota épületében. Egyénre szabott program alapján dolgoztak, s rendszeresen beszámoltak munkájukról az igazgatónak. Az itt született legjobb tanulmányokat a Collegium saját kiadványsorozatában tette közzé.

A tanszék és az Egyetemi Magyar Intézet mellett létrehozott Collegium Hungaricummal teljesedett ki a *berlini* hungarológiai intézményrendszer. Ide főleg természettudósokat küldött ki a magyar állam, de tanultak itt némettanár-jelöltek, jogászok, filozófusok és mások is.

A harmadik *Collegium Hungaricum* 1928-ban nyílt meg *Rómában* a Falconieri palotában. Az 1927-es törvény adta lehetőségeknek megfelelően a Római Magyar Akadémiának is nevezett intézményben művész-képző, valamint 1936-ig papi kollégium és a Pápai Magyar Intézet is működött. Kiemelt fontosságú volt az olasz nyelv és irodalom szakos tanárjelöltek felkészítése, ez a nyelv ugyanis a német mellett a második legfontosabb élő idegen nyelv lett Magyarországon.

A magyar kormány ezeken kívül még több nyugat-európai városban (pl. Zürichben, Párizsban) is tárgyalt Collegium Hungaricum létrehozásáról, de több épületet nem sikerült megszereznie. Az ösztöndíjasokról más módon igyekeztek gondoskodni: az őket fogadó egyetemekhez kapcsolódva *Magyar Tanulmányi Központok*at hoztak létre Párizsban (1928), Stockholmban (1929), Varsóban (1935), Bolognában (1940), Milánóban (1941). Két városban, New Yorkban és Genfben az érdeklődők tájékoztatására 1937-ben, ill. 1941-ben *Magyar Tájékoztató Könyvtár*t létesítettek.

A Collegium Hungaricumok néhány volt ösztöndíjasa 1934-ben megalakította a Collegium Hungaricumok Szövetségét azzal a céllal, hogy nyilvántartsa az ösztöndíjasokat, segítse őket hazai tudományos munkájukban, s ha szükséges, védje az érdekeiket is. Szervezetük, valamint a Vallási és Közoktatási Minisztérium rendszeresen adott ki tájékoztató füzeteket és beszámolókat, amelyekből az érdekeltek tájékozódhattak a kollégiumok tevékenységéről s a lehetséges kutatási területekről.

---

<sup>123</sup> In.: A Collegium Hungaricum Szövetség zsebkönyve. Bp. 1936. 48-49.p.

## b) A történeti intézetekről

A húszadik század első felében három, főként művészet- és kapcsolattörténeti kérdésekkel, valamint levéltári dokumentumok feltárásával foglalkozó intézetet hoztak létre Konstantinápolyban, Bécsben és Rómában.

Elsőként a *Konstantinápolyi Magyar Tudományos Intézet* nyílt meg 1917 januárjában. Szervezeti szabályzatának 1.§-a szerint:

„A konstantinápolyi magyar tudományos intézet állami intézmény, a melynek az a célja, hogy az egyetemes történelemmel, főleg a bizánczi-magyar és a török-magyar érintkezések kutatásával, a classica és a keresztény archeológiával, Bizancz és az Iszlám művészetének történetével, végül a keleti, első sorban török-magyar összehasonlító nyelvészettel foglalkozó szaktudósoknak kutatásaik helyszíni folytatására módot adjon, ezzel az említett tudomány-szakok hathatósabb fejlesztését intézményesen biztosítsa, s egyszersmind a hazai tudomány-ságnak a török szellemi élettel való kapcsolatát erősítse.”<sup>124</sup>

Az adott történelmi körülmények miatt az intézet csak alig másfél évig, 1918 szeptemberéig működhetett. A rendelkezésre álló rövid idő alatt hat kiadványt jelentettek meg a török, ill. a görög művészetéről, Buda elfoglalásáról, Sztambul építészetéről és Szent László lányának bizánci kapcsolatairól. A háború után még sokáig tervezte a magyar kulturális kormányzat az intézet újranyitását, de megvalósítania nem sikerült.

A magyar történetkutatás szempontjából talán a legfontosabb a bécsi levéltárak anyagának feltárása volt. Klebelsberg már 1917-ben, a Történelmi Társulat közgyűlésén szorgalmazta a bécsi kutatások intézményesítését. Akkor még csak az 1847-ig tartó időszak anyagát nyitották meg a magyar kutatók előtt, a Monarchia összeomlása után azonban ez az időhatár már 1894-ig kitolódott. Három magyar tudós, Szekfü Gyula, Eckhardt Ferenc és Károlyi Árpád kezdhette meg elsőként a dokumentumok feltárását a Theresianum épületében. Lényegében ők hárman alapították a Magyar Történelmi Társulat bécsi intézetét 1920 őszén. Munkájuk eredményeként hamarosan megjelentek *Magyarország újabbkori történetének forrásai* (elterjedt nevén: a *Fontes*) első kötetei az intézet gondozásában. (Fennállása alatt összesen 40 kötet látott napvilágot.) Klebelsberg a történeti intézetet a jobb anyagi biztonság s az állami garancia lehetősége miatt 1924-ben az Országos Magyar Gyűjteményegyetem hatáskörébe helyezte át. A húszas évek második felére bontakozott ki teljes egészében a munka: már nemcsak magyar kutatókat fogadtak, hanem évente 3 német csereösztöndíjas történésznek is lehetővé tették, hogy betekintsenek a bécsi levéltárak anyagába. Az intézet 1933-tól, a korábbi miniszter emléke iránti tiszteletből Gróf Klebelsberg Kunó Magyar Történetkutató Intézet néven működött tovább a negyvenes évek második feléig, a hidegháború megkezdődésével azonban hosszú időre lezárult az út Bécs és Budapest között, és az intézet megszűnt.

A *Római Magyar Történeti Intézet* alapját Fraknoi Vilmos püspök felajánlása vetette meg, aki két római házát a magyar történetkutatás, illetve a művészet céljaira ajánlotta fel. A művészképző később a Collegium Hungaricum kereteiben valósult csak meg, a történeti intézetet azonban már 1914-re előkészítették a megnyitásra. A világháborút követő hosszas jogi és tulajdonlási problémák miatt a történeti intézet csak 1924-ben kezdhette meg a munkát. Az első évben hét kutató dolgozhatott Rómában Gerevich Tibor művészettörténész irányításával a klasszika-filológia, a romanisztika, a történelem, régészet, művészettörténet, ill. a kapcsolattörténet körébe tartozó témákon. A Collegium Hungaricum megnyitásáig a magyarországi leendő olasztanárok is ennek az intézetnek a falai között tanulhattak.

<sup>124</sup> In: Századok 51 (1917) 1. sz. 202.p.

### c) A tanszékekről és lektorátusokról

A magyar mint idegen nyelv oktatásának legkiterjedtebb hálózata az egyetemekhez, főiskolákhoz kapcsolódva alakult ki. Az 1916-os berlini tanszékalapítást a negyvenes évek közepéig még 12 ország több mint 40 egyetemi oktatóhelye követte.<sup>125</sup> Itt jelentkezik először a szakterület egyik fő tudományszervezési problémája, tudniillik nem állnak rendelkezésre pontos adatok arról, hogy hol, mikor, ki, mennyi ideig és milyen szervezeti formában (tanszék, lektorátus, nyelvtanfolyam stb.) tanított magyar nyelvet, esetleg irodalmat vagy más tantárgyat. A másik nehézség ezzel szoros kapcsolatban van, ugyanis az oktatás tartalmi és módszertani vonatkozásairól még a fentieknél is kevesebb dokumentum létezik.

A húszas évektől kezdve részben magyar állami kezdeményezésre, a megkötött kulturális egyezményekhez kapcsolódva, esetenként a helyi igények alapján jöttek létre külföldön egyetemi oktatóhelyek, egy-egy kiküldött vendégtanár, lektor, vagy az adott településen élő magyar ember (általában nem magyartanár) részvételével. Így került többek között Olaszországba TÓTH LÁSZLÓ, aki az itáliai magyar nyelv- és hungarológiai oktatás megalapozója volt. Nevét a római és nápolyi hungarológus generációkon kívül nyelvkönyv is őrzi, amely *Grammatica teorico-pratica della lingua ungherese* címmel 1939-ben jelent meg először. Svédországban, Stockholmban LEFFLER BÉLA sajtóattasé, Selma Lagerlöff műveinek fordítója kezdeményezte a magyar nyelv oktatását. Az oktatás 1935 és 1939 között lendült fel, amikor LOTZ JÁNOS átvette a nyelvoktatást. Először lektorként, majd Leffler halála után igazgatóként dolgozott a Stockholmi Magyar Intézetben. Az intézetben a nyelvoktatáson kívül hungarológiai és más szakszemináriumokat szervezett, és kiadványsorozatot is indított. Magyar nyelvből és irodalomból habilitált, így a stockholmi egyetem docense lett. Az erre az alkalomra készült *Das ungarische Sprachsystem* (Stockholm, 1939) című műve, amely a mai napig nem jelent meg magyar nyelven, abba a sorba illeszkedik, amit múlt században Riedl Szende kezdett meg a magyar nyelvrendszer alapvonalaival feltárásával. Lotz későbbi pályája némiképpen eltávolodott a magyar mint idegen nyelv oktatásától, bár 1947-től az általános és összehasonlító nyelvészet professzoraként Amerikában, a Columbia Egyetemen tartott hungarológiai előadásokat is. Angliában, amely a magyar kulturális diplomácia fontos célországa volt, nem sikerült sem Collegium Hungaricumot, sem önálló magyar intézetet létrehozni. Az egyetem School of Slavonic Studies nevet viselő intézetében a magyar állam költségén kezdhette meg munkáját SZENCZI MIKLÓS magyar lektor 1937-ben. A magyar anyanyelvű oktatók mellett mind több külföldi is bekapcsolódott a munkába. Így például a francia diákokat AURELIEN SAUVAGEOT tanította magyarra, aki francia-magyar s magyar-francia szótárt jelentetett meg a harmincas években (1932, 1937), magyar nyelvleírása (*L'édification de la langue hongroise*, Párizs, 1971) pedig hosszú ideig kizárólagos alapműként szerepelt az oktatásban; az olaszokat többek között PAOLO SANTARCANGELI, a fiumei iskola volt diákja és CARLO TAGLIAVINI tanította. Tagliavini 1929 és 1935 között budapesti vendégprofesszor volt, majd hazatérése után Padovában folytatta az olasz-magyar nyelvi és kulturális kapcsolatok kutatását.

A tanszékeknek, illetve lektorátusoknak nevezett munka kezdetben még nem különült el: a ma tapasztalható differenciáltság, a stúdiumok rendszere csak jóval később alakult ki. Ebben az

---

<sup>125</sup> Amszterdam, Ankara, Bécs, Berlin, Bologna, Firenze, Genf, Genova, Grenoble, Helsinki, Krakkó, Lancaster, Lemberg, Lille, Lipcse, London, Lund, Lyon, Madrid, Milánó, Nápoly, New York, Nijmegen, Nizza, Padova, Pavia, Pisa, Párizs, Róma, Stockholm, Stuttgart, Szófia, Tartu, Torinó, Toulouse, Trieszt, Tübingen, Uppsala, Utrecht, Velence



időszakban az oktatás főként a különböző szintű nyelvtanfolyami képzésre, valamint a tanár felkészültségétől és a diákok érdeklődésétől függően egy-egy irodalmi, történelmi, művészet-történeti előadásra, esetenként fordítási alapismeretekre korlátozódott. Az oktatás színvonala, tudományos tartalma néhány helyen megkérdőjelezhető ugyan, az azonban kétségtelen tény, hogy ennek a formának a segítségével jutottak közel a magyar nyelv és kultúra megismeréséhez a legtöbben.

## 2.6. Magyarságtudományi intézményrendszer az országhatáron belül

### a) *Országos Magyar Gyűjteményegyetem*

Az elnevezés első pillantásra szokatlanak tűnik, de a szándék és a tartalom ismeretében egyértelmű, hogy miért kapta a 'gyűjtemény' jelzőt. Klebelsberg Kunó egy nagyon laza szerkezetű, önkormányzati elveken működő, főként tudományszervezési feladatokat ellátó intézményt képzelt el, amely a minisztériumtól teljesen függetlenül dönthet a hatáskörébe tartozó kérdésekről. A Gyűjteményegyetem az 1922. évi XIX. tc. elfogadásával jött létre hivatalosan. Része lett az Országos Levéltár, a Magyar Nemzeti Múzeum (benne az Országos Széchényi Könyvtár), a Szépművészeti Múzeum, az Iparművészeti Múzeum, a Pázmány Péter Tudományegyetem könyvtára, valamint a későbbiekben több bel- és külföldi intézmény. „Csak ha a nagy közgyűjtemények három típusát: levéltárat, könyvtárat és múzeumot, mint megannyi fakultást egy nagy szerves egészbe, egy jogi személyiségbe összefoglaljuk, s ennek az önkormányzati testnek érdemleges, nagy hatáskört adunk, akkor remélhetjük pezsgő önkormányzati élet kifejlődését.”<sup>126</sup>

### b) *Debreceni Nyári Egyetem - Magyar mint idegen nyelv-oktatás a két világháború között a magyar egyetemeken*

A magyarországi magyar mint idegen nyelv - tehát külföldről érkezett nyelvtanulók - oktatása a Debreceni Nyári Egyetem megszervezéséhez kötődik, amely Hankiss János és Milleker Rezső munkája nyomán 1927-ben nyílt meg először.

Eredetileg a szociográfia, szociológia, történelem, a magyarság sorskérdései, valamint a modern idegen nyelvek iránt érdeklődő magyar hallgatókat vártak csak a kéthetes kurzusra, azonban rövid idő elteltével megjelentek az amerikai magyarok, s aztán az idegen anyanyelvű diákok is. Ekkor a hangsúly még nem a magyartanításon volt, hanem a magyarság történelmével, művelődéstörténetével, társadalmi problémáival kapcsolatos idegen nyelvű (német, olasz, angol, francia) előadásokon. A magyar nyelvet még csak összesen 12 órában tanulták, ami - ha előzmények nélküli volt - szinte semmi gyakorlati tudást nem nyújthatott. A haladók számára - akiknek egy része a külföldi egyetemeken magyar tanszékeken és lektorátusain tanult - ezzel szemben még a 12 óra is nagy segítségnek számított. Később azonban, amikor már több mint kétszázra emelkedett a külföldiek létszáma (1939-ben pl. 263), ki kellett bővíteni a kínálatot és gondoskodni kellett a tanfolyam elvégzésének igazolásáról is. A Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium 1934-ben rendelkezett a nyári egyetemen letehető vizsgákról és a kiadható bizonyítványokról, 1935-ben pedig a már meglévők mellett „Magyar Nyelv-mester” oklevél kiadására is feljogosították:

---

<sup>126</sup> In: Magyary Zoltán, 1927. 606.p.

„1. ‘*Certificat d’assiduité*’, amely a tanfolyam látogatását bizonyítja; 2. ‘*Certificat d’études hongroises*’, amely a Magyarországra vonatkozó alapismeretekben való jártasságot tanúsítja. E bizonyítvány külön rovatban feltüntetheti a magyar nyelv elsajátításában tett haladást is. E bizonyítván elnyerése vizsgálathoz van kötve. A vizsgálat anyaga: a tanfolyamon egy nyelven hallgatható összes előadások anyaga. Az előadások között mindenesetre szerepelniük kell a következő tárgyaknak: Magyarország földrajza, történelme, magyar irodalomtörténet, de ezenkívül kívánatos, hogy előadások tartassanak a magyar alkotmány- és jogtörténetből, közjogból, a magyar tudomány és művészet történetéből stb. A vizsgálat szóbeli.

Azoknak a jelölteknek, akik bizonyítványukon a magyar nyelv ismeretét is igazolni óhajtják, egyszerű magyar szövegnek anyanyelvükre vagy a választott idegen nyelvre való fordításával (írásbeli), egyszerű magyar kérdésekre magyar nyelven adott válaszokkal s a magyar nyelv szerkezetét különösen jellemző egyszerű, nyelvtani kérdés megoldásával (szóbeli) kell bizonyítaniuk a magyar nyelv elemeiben való jártasságukat.

A jelentkezőnek igazolnia kell, hogy részt vett a nyári egyetemen, vagy hogy valahol magyar lektornál magyarul tanult. A vizsgabizottságot értelemszerűen kell szakemberekből összeállítani. Az elnöke a miniszter kiküldöttje.”<sup>127</sup>

A Debreceni Nyári Egyetem a legrégebben folyamatosan működő hazai hungarológiai intézményünk. Az alapítás óta eltelt hét évtized bizonyította, hogy a Hankiss elképzelései nemcsak elméletben hangzottak jól, hanem a gyakorlatban is működőképesek, sőt sikeresek voltak. A nyári egyetem gyakorlatilag 1948-ig folyamatosan működött, ekkor azonban tíz évig szüneteltetni kellett. 1958-tól lassan kialakult az a szervezeti forma, kapcsolatrendszer és módszertani megoldás, amely a mai napig biztosítja a debreceni rendezvény népszerűségét.<sup>128</sup>

A két világháború közötti Magyarországon azonban nemcsak Debrecenben foglalkoztak magyartanítással, hanem a fővárosban is. A Budapesti Magyar Királyi Pázmány Péter Tudományegyetem 1941-es, 1942-es és 1943-as tanrendje szerint a korábbi lemergi (Vilnius) lektor, Szabó Dénes is hirdetett magyar nyelvgyakorlatokat kezdők, valamint haladók számára, heti 2-2 órában. Minden bizonnyal az egyetem különböző fakultásain tanuló idegen anyanyelvű diákok igényelték a kurzust, mert két helyen is szerepel a tanrendben a „Magyar nyelv és irodalom” szaktárgyai között és a „Közérdekű előadások” felsorolásában.<sup>129</sup>

### c) *Az Egyetemi Magyarságtudományi Intézet*

A budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészeti Karán az 1939/40-es tanévben kezdte meg működését a *Magyarságtudományi Intézet* NÉMETH GYULA igazgató vezetésével. Az intézmény, amely ECKHARDT SÁNDOR elképzelései alapján szerveződött meg, a magyarságra vonatkozó hazai tudományos kutatások fellendítését, illetve az összefoglaló „magyarságtudományi” művek megszületéséhez szükséges alapkutatások elvégzését tekintette fő feladatának. Az Intézet tagjai lettek: az Embertani Intézet, a Fonétikai Intézet, a Keletázsiai Intézet, a Magyar Irodalomtörténeti Intézet, a Magyar Népiségtörténeti Intézet, a Magyar Nyelvtudományi Intézet, a Magyar Történeti Intézet, a Művelődéstörténeti Intézet, a Néprajzi Intézet, a Török Filológiai és Magyar Őstörténeti Intézet, valamint a Történeti Szeminárium.

<sup>127</sup> Vö: Németh Lajos: Emlékek, adatok és gondolatok. A Debreceni Nyári Egyetem hatvan esztendejéről. 1927-1987. Debrecen, 1988. 34-35.p.

<sup>128</sup> Erről bővebben lásd: Giay Béla - Nádor Orsolya: Bevezetés a magyar mint idegen nyelv/hungarológia tanulmányozásába (Pécs, 1996) című jegyzetét

<sup>129</sup> A kurzus tartalmára vonatkozóan még további kutatásokra van szükség. (A szerző)

<sup>130</sup> Ebből a felsorolásból egyértelműen kirajzolódik a kép az Intézet magyarságtudományi felfogásáról. Ösztöndíjakat adtak ki fiatal kutatóknak a népzenei- és néphagyomány-gyűjtésre, dialektológiai, népiségtörténeti kutatásokra, előadássorozatokot szerveztek, később kiadványokat (pl. a Magyarságtudomány című folyóiratot, a Tanya, Falu, Mezőváros, ill. az Új Magyar Népköltési Gyűjtemény c. sorozatot) is megjelentettek.

#### d) Kisebbségkutató intézetek

Az első világháborút lezáró békeszerződések következményeként számos európai népnek kellett megismerkednie a kisebbségi lét fogalmával. E történelmi tények következtében a tudomány új vizsgálati aspektussal gazdagodott: a kisebbségek jogi, politikai, statisztikai, demográfiai, közművelődési, identitási kérdéseinek feltárásával és elemzésével. Az első kisebbségkutató intézetek Németországban, majd Ausztriában és Lengyelországban jöttek létre. Az igény Magyarországon is megvolt, de szakintézmény csak 1936-ban alakult, Pécsen. Részproblémákkal természetesen több intézmény is foglalkozott, így a Magyar Szociográfiai Intézet, a műszaki egyetemen működő Községpolitikai Szeminárium, a Magyar Külügyi Társaság, valamint a Teleki Pál által szervezett *Államtudományi Intézet*. Ez utóbbi a harmincas évektől kezdett intenzíven foglalkozni a határon túl élő magyar népesség jogi sérelmeivel, statisztikai, demográfiai adatainak gyűjtésével. Az ott készült térképek ma is a legfontosabb és legmegbízhatóbb forrásanyagnak számítanak. Teleki Pál halála után az intézmény az ő nevét vette fel, s 1941-től a korábbi feladatköröket kibővítvé foglalmazták meg munkájuk lényegét. A több társintézettel (Magyar Szociográfiai Intézet, Táj- és Népkutató Intézet, Erdélyi Tudományos Intézet, Magyar Történettudományi Intézet) dolgozó Teleki Intézet feladata a magyarság és a vele együtt élő, ill. szomszédos népek múltjának és jelenének tanulmányozása lett történeti, társadalomtudományi, gazdasági, művelődési szempontból, valamint az ehhez szükséges adatgyűjtés. „A háború végén számolni kell azzal, hogy érdekeinket csak nagyon alapos előkészítéssel és tárgyilagos bizonyítékokkal lehet majd megvédeni. Ha egyáltalán szóhoz jutunk. Döntő a felkészültségünk, a magatartásunk lesz. Nem mai keletű ismeret, hogy a nagyhatalmak rákényszerítik akaratukat a kisebbekre. Az is, hogy a háború végén a nagyok hibáiért a kicsiket is felelőssé teszik. Van úgy, hogy ezeket súlyosabban büntetik, mint amazokat. Kicsinek csak az objektív érvelés marad. Bármily gyenge fegyver ez, kézben kell tartani. Számunkra újra csak az a feladat, hogy ismereteink mindenki másénál pontosabbak, megbízhatóbbak, tárgyilagosan bizonyíthatók legyenek.”<sup>131</sup>

Egy önálló kisebbségi intézet tervét már 1928-ban felvetette a pécsi egyetem Nemzetközi Jogi Tanszéke és a Külügyi Társaság, de akkor a kultuszminisztérium, sőt még Teleki Pál sem támogatta az ötletet. Csak 1936-ban jöhetett létre Pécsen a *Magyar Kisebbségi Intézet*, majd ezt követően a budapesti, a szegedi és a debreceni egyetemen is megalakulhatott a kutatóközpont. Ezeknek az intézeteknek a vizsgálati körét földrajzilag a közép-európaiság, tartalmilag a magyar kisebbség, valamint az interetnikus kapcsolatok vizsgálata határozta meg. Emellett fontos szerep jutott az ismeretterjesztő előadássorozatoknak és a tudós utánpótlás kinevelésének is.

A két világháború közötti időszak mind a nemzeti önismereti tudományok fejlődésében, mind a magyarságkép alakításában (az intézményrendszer megteremtése, az ösztöndíjas politika

<sup>130</sup> Vö: Németh Gyula: A budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészeti Kara Magyarságtudományi Intézetének működése az 1939/40. tanévben. Bp. 1940. 9.p.

<sup>131</sup> Rónai András, 1993. 204.p.

stb.) a hungarológia fénykorát jelenti. Magyarország felelős politikusai ekkor kezdték meg először tudatosan, átgondolt bel- és külpolitikai koncepció alapján az országgal kapcsolatos tévhitek lerombolását, az új imázs kialakítását, s az ehhez szükséges tudománypolitikai háttér megteremtését. A külföldi magyar intézetek, Collegium Hungaricumok, egyetemi tanszékek és lektorátusok hálózata kisebb zökkenőkkel és változásokkal még 1948-ig, a fordulat évéig működött. A magyar politika s vele együtt a kulturális külpolitika átalakulásával azonban a több évtizedes folyamat megszakadt: a korábbi értékes kapcsolatok elértéktelenedtek, helyettük az internacionalizmus elvárásainak megfelelőek értékelődtek fel.

### **3. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV/HUNGAROLÓGIA INTÉZMÉNYRENDSZERE A 20. SZÁZAD MÁSODIK FELÉBEN**

#### **3.1. A világháborút követő első évek konszolidációs törekvései**

A második világháborút követő három évben két alapvető tendencia határozta meg a magyar kulturális külpolitikát. Egyrészt igyekeztek megőrizni azokat a pozíciókat, amelyeket Magyarország a húszas évektől kezdve folyamatosan szerzett meg, másrészt pedig nyitottak a korábban ellenséges országok felé.

„Most, hogy az egyes külföldi államokkal való diplomáciai kapcsolatok újrafelvétele fokozatosan megtörténik, a postai forgalom minden irányban megindult, a viszonyok általában normalizálódnak, elérkezettnek látom az időt, hogy - bár tudatában vagyok a pénzügyi és átutalási, valamint közlekedési és egyéb nehézségeknek - Magyarországnak a múltban is fennállott és sok tekintetben bevált külföldi kulturális hálózatát a demokrácia szellemében és az ország súlyos gazdasági helyzete által megkövetelt takarékosági szabályok szigorú szem előtt tartásával újjászervezzem és az új helyzet megkövetelte új kulturális kapcsolatok felvételéről és kimélyítéséről gondoskodjam. E célból a kezdeményező lépéseket - ahol lehetett - már megtettem...”<sup>132</sup>

A kulturális külkapcsolatok szervezése részben a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, részben a Külügyminisztérium hatáskörébe tartozott. Sajátos - és viszonylag nehezen ellenőrizhető - kulturális külpolitikát folytattak a baráti társaságok is, amelyeknek a száma megközelítette a húszat, s voltak köztük évek óta működők (pl. az olasz-magyar, francia-magyar) és egészen újak is (pl. Magyar-Szovjet Művelődési Társaság). Ez a sokszínűség és a számos, minisztériumoktól független kezdeményezés azonban számtalan konfliktus forrása lett, így felmerült egy önálló „magyar-külföldi kulturális intézet” felállításának lehetősége<sup>133</sup>. A terv szerint az intézetet egy kinevezett elnök irányítja az intézeti tanács segítségével. Az aktuális politikai viszonyokat figyelembe véve, a különböző területeket három főosztály hatáskörébe utalták:

- a) *adminisztratív főosztály*, amely nemcsak az Intézet, hanem a külföldi kulturális intézetek adminisztratív ügyeit is intézi;
- b) *szovjet-népi demokrációkkal való kulturális kapcsolatok főosztálya*;
- c) *az egyéb országokkal való kapcsolatok főosztálya*

<sup>132</sup> Keresztury Dezső vallás- és közoktatásügyi miniszter levele a külügyminiszterhez. Bp. 1946. június 1. In: Dokumentumok Magyarország nemzetközi kulturális kapcsolatainak történetéből 1945-1948. Szerk. Gönyei Antal. Bp. 1988. 31-32.p.

<sup>133</sup> Az intézet tervezetét dr. Ferenczy Edmund állandó magyar UNESCO megbízott dolgozta ki 1948 decemberében. Lásd: Dokumentumok, 1988. 43-50.p.

Feladatuk többek között a hatáskörükbe tartozó külföldi kulturális intézmények ellenőrzése, szakanyagokkal való ellátása, valamint a Magyarországra érkező kulturális delegációk fogadása, programjaik összeállítása stb. Az egyes főosztályok működését, a külföldre irányuló magyar propagandát segítő kiadványokat az Intézet saját szerkesztősége és kiadója jelenteti meg.

A tervezet 1949 végén valósult meg, amikor létrejött a Kultúrkapcsolatok Intézete, amely több név- és feladatkör-változtatással (Kulturális Kapcsolatok Intézete, Nemzetközi Kulturális Intézet) 1989-ig működött, majd beolvadt a Művelődési Minisztériumba.

Az 1948-as kommunista fordulatig tartó időszakot a magyar mint idegen nyelv/hungarológia területén a korábbi intézményrendszer megőrzése, illetve az új kapcsolatoknak megfelelő kibővítése jellemezte. Egy 1947. júliusában készült kimutatás szerint<sup>134</sup> 15 országban 50 oktató- és kutatóhelyet tartott nyilván a kultuszminisztérium. Többségük már a két világháború között is működött, és szerencsére nem semmisült meg a harcok során, hét intézményt azonban már 1945 után hoztak létre: Grenoble - lektorátus (1946), Firenze - Magyar Művészettörténeti Intézet (1947), Jeruzsálem - megbízott előadó (1946), Stockholm - Magyar Kultúrintézet (1946), Uppsala - magyar nyelvtanfolyamok (1945), Ankara - lektorátus (1946), Istanbul - megbízott előadó (1946). Tervezték a későbbiekben kulturális intézet létesítését Moszkvában, Varsóban, Prágában, lektorátus alapítását többek között Krakkóban és néhány szovjet városban.

A külföldiek mellett a legfontosabb hazai oktatási intézmény, a **Debreceni Nyári Egyetem** is újjáéledt, és 1947-ben 241 magyar és 21 külföldi résztvevőt fogadott. Egy évvel később már háromszázan voltak, köztük 85 külföldi, főleg Franciaországból (19), Belgiumból (15), Olaszországból (12), Angliából (11). Hankiss János előzetes tervezete szerint: „A magyar közönség számára rendezett előadásokkal párhuzamosan *külföldiek* számára a jelentkezők nyelvtudásának megfelelően 14 órából álló ciklust iktattunk be a magyar művelődéstörténet, irodalom, zene és történelem legfontosabb elemeinek ismertetésére. Ebben a programban a magyar nyelvű tanfolyamok (48, Dunavölgye, természettudomány, időszerű kérdések) legfőbb problémái is helyet foglalnak (idegen nyelvű összefoglalásban).

Az előadások programjához magyarok számára az érdeklődéshez szabott nyelvtanfolyamok, külföldiek számára magyar nyelvtanfolyamok járulnának”.<sup>135</sup> Az 1948-ban megrendezett nyári egyetemen Dombrovszky József tartott nyelvórákat „A magyar nyelv sajátosságai” címmel, francia közvetítőnyelv segítségével. Sikerét bizonyítja, hogy ebben az évben hárman szereztek meg a nyelvmesteri oklevelet.<sup>136</sup> A szervezők nem gondolták, hogy ezután tíz évig, 1958-ig szünetel majd a nyári egyetem, a hidegháborús helyzet ugyanis nem tette lehetővé a folytatást.

### 3. 2. A külföldi ösztöndíjasok oktatása az ötvenes években

A magyar mint idegen nyelv/hungarológia külföldi oktatásának intézményrendszere az ötvenes években szinte teljesen összeomlott: a „vasfüggönyön” túli országokban csak akkor sikerült megőrizni egy-egy tanszéket, lektorátust, ha a helyi magyar emigráció és néhány külföldi szakember segítségével, a befogadó egyetem támogatásával - tehát Magyarországtól

<sup>134</sup> Vö. Dokumentumok, 1988. 33-42.p.

<sup>135</sup> Hankiss János levele a vallás- és közoktatási miniszternek 1948. március 5-én. In.: Dokumentumok, 1988. 104-106.p.

<sup>136</sup> Vö.: Némédi Lajos, 1988. 101-114.p.

függetlenül - folytatni tudták a munkát (pl. Olaszország néhány városában). A magyar kulturális politika a „keleti blokk” szellemében, a szovjet direktíváknak megfelelően működött. Az ösztöndíj-politika is átalakult a kommunista internacionalizmus jegyében. Míg korábban olyan diákokat, tudósokat fogadott Magyarország, akiket a magyar nyelv, a kultúra, ill. a tudomány kérdései foglalkoztattak, s szívesen jöttek ide, az ötvenes évek elején érkezett ösztöndíjasok egy része szinte semmit sem tudott az országról, és sok esetben csak a véletlenül múlt, hogy Csehszlovákiában, Romániában, Lengyelországban vagy nálunk kezdte meg felsőfokú tanulmányait.

1952-ben hozták létre a magyar mint idegen nyelv oktatására az **ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátusát**, amelynek eredeti feladata a Magyarországra érkezett, a nyelvi előképzettséggel nem rendelkező diákok felkészítése, majd az egyetemi évek alatt nyelvtudásuk továbbfejlesztése volt. Egy addig Magyarországon nem ismert, intenzív oktatási formát kellett kidolgozni, amely a diákokat egy-két év alatt eljuttatja arra a nyelvtudási szintre, amelynek birtokában különösebb nehézségek nélkül megérthetik a magyar egyetemi előadásokat. Ezzel az intézményalapítással kezdődött meg Magyarországon a magyar mint idegen nyelv oktatásának tudatos, módszertanilag átgondolt pedagógiai fejlesztése. Ugyancsak 1952-ben jött létre a **Koreai Előkészítő Iskola**, amely 20 koreai ösztöndíjas nyelvi előkészítésével foglalkozott. Amíg csak tízes nagyságrendben lehetett mérni az ösztöndíjasok számát, a két intézmény eleget tudott tenni az igényeknek, azonban ahogy ez a szám emelkedett, s évente már meghaladta a százat is, felmerült a differenciálás szükségessége. Ennek első állomása a Külföldi Ösztöndíjasok Egyetemi Előkészítője - későbbi nevén a **Nemzetközi Előkészítő Intézet** (NEI) megalapítása volt, 1957-ben.

A NEI feladata lett a magyar egyetemi oktatásba bekapcsolódó külföldi ösztöndíjasok nyelvi előkészítése. Az ösztöndíjasok többsége a szomszédos szocialista országokból, valamint az ún. harmadik világ „fejlődő országaiból” érkezett, így pl. Vietnamból, Laoszból, Kubából és számos afrikai országból. Ilyen vagy ehhez hasonló intézménytípus minden kelet-európai országban létrejött, hiszen az internacionalizmus jegyében minden ország ösztöndíjas politikája azonos elvek alapján működött. A kötelezően kiosztott politikai szerep megítélését és az oktatási funkciót azonban el kell különíteni egymástól. Olyan oktató- és kutatóbázisok teremtődtek meg, amilyenek a kevésbé ismert nyelvek (pl. a magyar, szlovák, cseh, bolgár, román, lengyel stb.) esetében más körülmények között valószínűleg nem jöhettek volna létre.

### **3.3. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatására szakosodott hazai intézményrendszer a hatvanas évektől a nyolcvanas évek végéig**

#### *a) A Nemzetközi Előkészítő Intézet*

A NEI elődje az első néhány évben nem foglalkozott mással, „csak” nyelvvoktatással. A felsőoktatási jelleg 1964 és 1966 között kezdett kibontakozni, amikor az ELTE részeként (az ELTE Nemzetközi Előkészítő Kollégiuma néven) működött. Ekkor különült el az intézet belülről a magyar nyelvi és a szaktárgyi lektorátus. Kialakították a három fokozatú nyelvvoktatást. Ez azt jelentette, hogy alapfokon 500, középfokon 1500-2000 lexikai egységet tanultak meg a hallgatók, felsőfokon pedig a szaknyelv szókincsével ismerkedtek meg. Az intézmény 1966-ban önállósult újra, és több mint két évtizedig a Nemzetközi Előkészítő Intézet nevet viselte.

„A művelődési miniszteri utasítás értelmében az intézet feladata: »A magyar felsőoktatási intézményekben tanulmányokat folytatni kívánó külföldi állampolgárok oktatása, a választott szaknak megfelelő szakmai előkészítése, az előkészítés időtartamára részükre térítés ellenében otthon és étkezés biztosítása, a Magyar Népköztársaság építőmunkájának megismertetése,

valamint a magyar nyelv idegen nyelvként történő oktatása módszereinek állandó tökéletesítése.«<sup>137</sup>

A NEI feladata lett tehát a nyelvi előkészítés. Ez - amint a miniszteri utasításból is látszik - nem egyszerűen nyelvoktatást jelentett, hanem egy nyelvi-szocializációs oktatási forma kialakítását. Különösen szükség volt erre a nem európai országokból érkezett diákok esetében, akiknek a nyelvi és szakmai alapismeretek megtanulása mellett egy számukra szokatlan éghajlattal és kultúrával is meg kellett ismerkedniük.

Egy 1972-ben készült felmérés szerint<sup>138</sup> „a fejlődő országokból érkezett hallgatók többsége nem a saját érdeklődése alapján került Magyarországra, hanem valamilyen hatóság ajánlására. A fiataloknak az otthoni tanulmányok folytatására nem volt anyagi lehetőségük, külföldi ösztöndíjért folyamodtak, és az ösztöndíjat odaítélő szerv küldte őket Magyarországra. Sokan azért öhajtottak külföldön tanulni, hogy ‘élettapasztalatot’ gyűjtsenek. Több latin-amerikai és néhány ázsiai diák - az afrikaiak közül kevesebben - politikai okokkal indokolta itt-tartózkodását./.../ Vannak, akik azért akartak magyar intézményben továbbtanulni, mert úgy vélekednek, hogy Magyarországon magasabb a képzési szint, mint hazájukban.»<sup>139</sup>

A nyelvi előkészítés célnyelvi környezetben folyt, így a nagyon intenzív, heti 36 majd 30 óras nyelvtanulás kiegészülhetett más nyelvelsajátítási lehetőségekkel is. A diákokthonokban arra törekedtek, hogy különböző anyanyelvű diákokat helyezzenek el egy szobában, akik csak magyarul tudtak beszélni egymással. 1972-ben megszervezték számukra a Nemzetközi Diáklklubot is. Ez lehetővé tette a magyar és külföldi hallgatók kötetlen találkozását, a különböző nemzeti kultúrák bemutatását egymásnak és a befogadó ország érdeklődőinek, egyben alkalmat adott a magyar állambiztonsági szerveknek is, hogy a heterogén politikai nézeteket valló ösztöndíjasokat közvetlenül és közvetve állandó megfigyelés alatt tartsa.

A 10 hónapos előkészítő év két félévre oszlik: az első félévben a magyar köznyelv alapjait, a másodikban a szaknyelv elemeit tanulják. „A magyarnyelv-oktatás az egész év folyamán intenzív jellegű. A magyar köz- és egy meghatározott szaknyelv tanítására, illetve az adott szakirányban a továbbtanulás szempontjából fontos szaktárgyak célszerűen redukált anyagának feldolgozására több mint évi 1000 órát fordíthatunk. Az oktatás igen nagy ívet fog át, hallgatóinkat a tanév végéig el kell juttatnunk addig a tudás- és készség szintig, hogy megértsék az egyetemi előadásokat, jegyzetelni tudjanak, s képesek legyenek önálló tanulmányi munkára egy számukra idegen nyelven. A hallgatók nagy részének esetében ez sikerül is. A nyelvi anyag terjedelmét, mélységét és a készség szinteket tekintve a NEI nyelvoktatási követelményei a II. félévben eléri, illetve bizonyos vonatkozásokban meghaladják a magyarországi felsőfokú idegennyelvi nyelvvizsgához megkívánt szinteket.»<sup>140</sup>

A NEI oktatói nem támaszkodhattak gazdag hazai hagyományokra, hiszen ez az oktatási forma a magyar mint idegen nyelv tanításának két évszázados történetében egyedülálló. Meg kellett teremteniük a formának leginkább megfelelő módszereket, a tanterveket, a tantárgyfelosztást és mindezek kézzelfogható megvalósulását, a tankönyveket. Hosszú előkészületek és többéves kipróbálás után 1968-ban jelent meg *A Nemzetközi Előkészítő Intézet hallgatóinak*

<sup>137</sup> Sztankó István: Intézetünk negyedszázados múltja. = Intézeti Szemle 1977. 11-18.p.

<sup>138</sup> Déri Miklósné, 1972

<sup>139</sup> Déri Miklósné: i.m. 42.p.

<sup>140</sup> Giay Béla, 1981 (1989) 49.p.

*magyar nyelvkönyve I-V.* Hegyi Endre szerkesztésében.<sup>141</sup> A nyelvi sokszínűségnek és a kialakult, direkt módszerű órávezetésnek megfelelően a NEI-ben készült tankönyvek többsége, így a fenti ún. 'szürke könyv' is egynyelvű. Rövid idő múlva, 1970-től kezdve folyamatosan jelennek meg az általános nyelvtanítást szolgáló ötkötetes jegyzet folytatásaként a szakirányú tankönyvek is a társadalomtudományi, műszaki, agrár, közgazdasági, orvosi egyetemen továbbtanuló hallgatók számára. Készültek ezen kívül nyelvtani és laboratóriumi gyakorló könyvek, s a beilleszkedést segítő, a magyar földrajz, történelem, kultúra alapjait bemutató országismereti tankönyv is.<sup>142</sup>

A módszertani fejlesztés újabb állomása volt a ma is széles körben használt, több kiadást megért *Színes magyar nyelvkönyv I-II. és a Munkafüzet*. Szerzői: Erdős József, Kozma Endre, Prileszky Csilla és Uhrman György a megelőző könyvek eredményeire építve hoztak létre egy alaptankönyvet. Erre a tankönyvre is hasonlóan az előzőhöz egy magasabb szintű, szakirányú jegyzetcsalád épül, amelyet bölcsészek, közgazdászok, jogászok, orvosok, mérnökök és agrárszakemberek szaknyelvi képzésénél használtak (és használnak) nemcsak a NEI-ben, hanem az egyetemeken is.

A NEI-ben évtizedek óta főlhalmozódott oktatási tapasztalatokat helyi kutatócsoportok próbálták felmérni, megközelíteni a tudomány oldaláról is. Sajnos az intézetre hosszú ideig jellemző izoláltság miatt ezek a belső szakmai pályázatokra készült tanulmányok, a kutatási jelentések stb. még a szűk szakmán belül is jórészt ismeretlenek maradtak. 1973-ban létrejött a magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának első szakmai folyóirata, az *Intézeti Szemle*, amely elsősorban a NEI tanárainak belső terjesztésű publikációs fóruma lett. Az ebben közölt tanulmányok képet adnak a nyelvi előkészítés általános és konkrét (egy-egy nyelvet, nemzetet érintő) módszertani kérdéseiről, egy-egy nyelvészeti probléma megközelíthetőségéről, valamint más, hasonló külföldi intézmények tapasztalatairól<sup>143</sup>.

#### *b) Az ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátusa*

A NEI megalakulása után a Központi Magyar Nyelvi Lektorátus (a továbbiakban: Lektorátus) feladata a hallgatók nyelvi - szaknyelvi továbbképzése, valamint az ország különböző felső-oktatási intézményeiben folyó magyar nyelv-oktatás megszervezése és szakmai felügyelete. A *Bánhidi Zoltán, Hegyi Endre*, majd *Éder Zoltán* vezetése alatt működő Lektorátus fokozatosan kialakította a nyelvi szinteknek (évfolyamoknak) és szakterületeknek megfelelő óraszámokat, valamint a tananyagokat.

„Ennek megfelelően a Lektorátus tanárai egyrészt a budapesti bölcsészkaron tanuló hallgatókat oktatják, mégpedig a magyar szakosokat az I. évfolyamon heti 8, a II. és III. évfolyamon heti 4-4 órában, a nem magyar szakosokat három éven át heti 4 órában; másrészt

<sup>141</sup> Ez természetesen nem jelenti azt, hogy az ezt megelőző években nem készült jegyzet. Néhány ezek közül: Ginter Károly-Uhrman György: *Csak magyarul! Olvasókönyv külföldi hallgatók részére.* (középfokú tanfolyam). Bp. 1965.; Kovács Ferencné: *Gyakorlatok a középfokú tanfolyam anyagához.* Bp. 1965.; Rákosi Gábor: *A magyar nyelv gyakorlati nyelvtana külföldi hallgatók számára* Bp. 1965. Donga György: *Tudományokról - magyarul. A haladó tanfolyam olvasókönyve.* Bp. 1967. Balázs Attiláné-Fügedi István-Kovács Ferencné-Maróti Egonné: *Viet Magyarországon. Magyar nyelvkönyv vietnami tanfolyamok számára.* Bp. 1968.

<sup>142</sup> Magyarország. Országismereti jegyzet a NEI hallgatói számára. Összeáll. és szerk. Giay Béla. Bp. 1977.

<sup>143</sup> Vö.: Az Intézeti Szemle bibliográfiája. Összeáll. Arató György. = Intézeti Szemle 14 (1983) 66-71.p.



ún. területfelelősként az ország egyéb egyetemein és főiskoláin - a műszaki jellegű felsőoktatási intézményeket kivéve<sup>144</sup> - megszervezik és ellátják a külföldi hallgatók magyar nyelvi továbbképzését és szakmai felügyeletét. Ezekben az oktatási intézményekben ugyanis a magyar nyelv oktatását megbízott előadók végzik. A tanárszakos hallgatók órakerete hetenként és évfolyamonként 8 + 4 + 4 óra, a nem tanárszakosoké az I. évfolyamon heti 6, a II. évfolyamon heti 3 óra. Az órák látogatása kötelező a hallgatók számára, s tanulmányaik félévenként gyakorlati jeggyel, a 2., illetve a 4. félévben pedig írásbeli és szóbeli szigorlattal zárulnak.”<sup>145</sup>

A Lektorátushoz tartozó szakterületekből először a műszaki, majd a közgazdasági, kereskedelmi és vendéglátóipari terület vált ki és kapcsolódott a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetéhez (1976), illetve a Közgazdasági Egyetem Nyelvi Intézetéhez (1989/90).

A magyarnyelv-tanításon és az oktatásszervezésen kívül a Lektorátuson folyamatos kutatómunka kezdődött a nyolcvanas évek elején. Ebben elsősorban a tanszék belső oktatói vettek részt. Tapasztalataikat tanulmányokban és nyelvkönyvekben foglalták össze. Először *Hegedűs Rita - Kálmán Péter - Szili Katalin*: Magyar nyelv I. éves külföldi bölcsészhallgatóknak (1989), majd *Hegedűs Rita*: Magyar nyelv II. külföldi bölcsészhallgatóknak (1990) című jegyzete jelent meg. A tanszéki kutatócsoport közzétett publikációin végigtekintve, két fő témakör körvonalazódik: a magyar grammatika funkcionális megközelítése, valamint a művelődéstörténet. 1983-tól indította meg a Lektorátus a *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* című sorozatot (erre rövidítve „Dolgozatok” formában hivatkozunk), amelyben a forrásértékű, művelődéstörténeti kiadványok mellett a másutt, elsősorban a Magyar Nyelvőrben megjelent publikációk másodközlése is helyet kap<sup>146</sup>.

A hatvanas évek végétől egyre határozottabban körvonalazódott a szaktanárképzés igénye. A Művelődési Minisztérium 1971-ben hagyta jóvá egy speciálkollégiumnak a programját.

„A világnyelvek országai postgraduális képzés vagy tanfolyamszervezés formájában gondoskodnak az utánpótlásról. Rendes egyetemi oktatás, illetve tanárképzés keretében nemzetközi viszonylatban ez az első ilyen képzési forma, s vannak tanárjelöltek, akik ezt a munkaterületet életpályául választották. Ezek a hallgatók - mint ismeretes - egyetemi elméleti képzésüket a Nemzetközi Előkészítő Intézetben rendszeres gyakorlati munkával egészítik ki: hospitálnak és gyakorló, illetve vizsgatanítást végeznek, mielőtt diplomájukat kézhez kapnák.”<sup>147</sup>

A felsőoktatási intézmények közül először az ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátusa kezdeményezte a magyar mint idegen nyelv *tanári szak* megindítását. Kidolgozták a tantervet<sup>148</sup>, és 1982 őszén posztgraduális formában megindulhatott a már nagyon régen hiányzó szaktanár-képzés. 1994 őszétől már nappali B-szak-ként is fel lehet venni a magyar mint idegen nyelv szakot.

### c) A BME Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja

<sup>144</sup> A műszaki felsőoktatás területe 1976-tól nem tartozik a lektorátushoz.

<sup>145</sup> Éder Zoltán, 1981 (1989) 179-180.p.

<sup>146</sup> A Lektorátus oktatóinak publikációira vonatkozóan lásd: Éder Zoltán, 1993. 317-320.p.

<sup>147</sup> Hegyi Endre: Jubileumi gondolatok. = Intézeti Szemle, 1977. 20.p.

<sup>148</sup> Éder Zoltán-Hegedűs Rita-Horváth Judit-Szili Katalin: A magyar mint idegen nyelv tanári szak. = Dolgozatok 17: (1989)

A műszaki és az orvosi egyetemeken folyó magyar szaknyelv-oktatás, létszámát tekintve a két legjelentősebb szakterület volt az idegennyelvű képzés bevezetéséig. A Műszaki Egyetem a diáklétszám és a tanított nyelvek sokfélesége miatt kinőtte a lektorátusi kereteket és 1970-ben megalakult az önálló nyelvi intézet, amelynek feladata nemcsak a kötelező lektori nyelvórák ellátása lett, hanem a műszaki szakterülettel kapcsolatos pedagógiai és alkalmazott nyelvészeti kutatás is. 1976-ban pedig megalakult a BME Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja, amely megtervezte az egyetem követelményeinek leginkább megfelelő tananyagot, s közben folyamatosan végzett módszertani kutatásokat is.

A műszaki egyetemre a hallgatók többsége a szükséges nyelvi előképzés után iratkozott be, így a Nyelvi Intézet tanárainak már nem elsősorban a mindennapi kommunikációra, hanem a műszaki szaknyelvre kellett megtanítaniuk őket, hogy ezzel is segítsék a diploma megszerzését. A képzési idő két év: az első évben 6, a második évben 3 órát tanulnak, majd a negyedik félév után záró szigorlatot tesznek. A gyakorlatban azonban kiderült, hogy még az egyetemi szemeszter megkezdése előtt foglalkozni kell a külföldi diákokkal, ezért megszervezték számukra az ún. beilleszkedési tanfolyamot, amelynek keretében nemcsak magyar nyelvből, hanem a választott szak fő tantárgyaiból is felmérték a tudásukat. A műszaki egyetem nyelvi képzésének célja, egy 1977-es megfogalmazás szerint, „hogy a hallgatók

- a) a magyar nyelvű szakmai előadásokat megértsék;
- b) magyar nyelvű tankönyvekből, jegyzetektől tudjanak tanulni;
- c) az előadásokon magyar nyelven jegyzeteljenek
- d) a szerzett ismeretanyagot képesek legyenek magyar nyelven szóban és írásban kifejezni zárthelyi dolgozatok, konzultációk, beszámolók, vizsgák alkalmával;
- e) a magyar nyelvi oktatás során vázlatosan megismerjék a szocialista magyar ipar jelentősebb létesítményeit, külkereskedelmi szempontból fontos anyagi és szellemi termékeit, valamint a műszaki tudományok kiemelkedő magyar képviselőinek munkásságát”<sup>149</sup>.

Az első szaknyelvi jegyzeteket és módszertani útmutatókat Kigyóssy Edit készítette 1970-ben, 1972-ben és 1973-ban<sup>150</sup>. Ezután a nyolcvanas évektől rendszeresen jelennek meg a jegyzetek, szöveggyűjtemények és oktatási segédanyagok a Magyar Nyelvi Csoport állandó, a szaknyelv oktatására (és újabban a nyelvi előkészítésre is) szakosodott tanáraitól.

Az oktatómunka mellett a Nyelvi Intézetben folyamatos módszertani és nyelvészeti kutatás is folyik. Ezekről az intézet *Folia Practico-Linguistica* című, 1970 óta megjelenő periodikájából lehet tájékozódni. Az 1978-as 8. szám például *A külföldiek magyar nyelvoktatásának módszerei a műszaki felsőoktatási intézményekben* címmel jelent meg, és az első módszertani konferencia anyagát tartalmazza, a 9. szám pedig a II. konferenciáét *Grammatika és nyelvoktatás* címmel. Ezeket még több más tematikus összeállítású kötet követte, amelyek egyebek között a szövegközpontú nyelvoktatással (10. szám), a szemléltetés szerepével (11. szám), a nyelvi készségek fejlesztésével és mérésével (14. szám), valamint a differenciálás lehetőségeivel és módszereivel (16.1. szám) foglalkoztak.

---

<sup>149</sup> Hársné Kigyóssy Edit: Magyar nyelvi oktatás a Budapesti Műszaki Egyetemen. = Intézeti Szemle, 1977. 38.p.

<sup>150</sup> Kigyóssy Edit: Magyar nyelv I. a műszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgatói számára. Bp. 1970.; Magyar nyelv II. a műszaki egyetemek és főiskolák hallgatói részére. Bp. 1972.; Műszaki szövegek és magyar nyelvi gyakorlatok a II. éves külföldi hallgatók számára. Bp. 1973.

#### *d) A Debreceni Nyári Egyetem újjászervezése*

Tíz évi szünet után, 1958-ban indult újra a nyári egyetem. Tematikája és a résztvevők köre többé-kevésbé megegyezett az utolsó évekével, bár a népművelő jelleg a korábbi programokhoz képest nagyon felerősödött. A fordulat 1961-ben következett be, amikor a Kulturális Kapcsolatok Intézetével együttműködve, a magyarnyelv-tanítás jegyében szervezték meg a nyári egyetemet:

„A Művelődési Minisztérium javaslata alapján kérjük Rektor Elvtársat, hogy a nemzetközi kötelezettségeinknek megfelelően szíveskedjék biztosítani a külföldi magyar lektorok és magyar szakos egyetemi szakemberek nyelvtanfolyamát. Terveink szerint az alábbi résztvevők érkezésére számíthatunk: NDK 6 fő, Szovjetunió 2 fő, Csehszlovákia 3 fő, Románia 4 fő, Lengyelország 5 fő; összesen 20 fő.”<sup>151</sup>

A nemzetközi kulturális egyezmények értelmében a külföldi magyar szakos vagy magyart tanuló diákok egy részét is Debrecen fogadta részképzésre. Az igények és a motivációk természetesen a létszám növekedésével párhuzamosan szélesedtek: a magyar származásúak nyelvfenntartásától a kedvtelésből tanulókig mindenkinek meg kellett, hogy feleljen az augusztusi kurzus.

A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertani fejlesztése 1964-től indult meg, amikor a résztvevőket kezdő, haladó, erős haladó és anyanyelvi csoportban oktatták. „A tényleges munka valóban ilyen formákban és keretekben folyt; az akkori foglalkozásokat vezető tanárok visszaemlékezése szerint nagyrészt ők maguk állították össze az órák anyagát - nyilván valamilyen magyar nyelvkönyv felhasználásával. Ilyeneknek sohasem voltunk teljesen híjával, csak éppen a beszédtemákat és a szituációkat kellett áthangolni a nyári egyetemre és a hol két, hol három órában folyó napi nyelvoktatási keretekre. Egyre bonyolultabbá válnak az így adódó feladatok, egyre többször és többször vetődnek fel Debrecenben a magyar nyelvoktatás módszertani problémái, az egyre heterogénabbá váló hallgatóság hatékony foglalkoztatásának kérdései. Végül is a TIT nyári egyetem megjelentével (1966) és a magyar művelődési tanfolyammal való összeolvadásával (1967) alakul ki a lényegében ma is élő gyakorlat: ekkor már 11 csoportban folynak a nyelv- és stílusgyakorlati foglalkozások, hét csoportban a fordítási, nyolc csoportban fonetikai gyakorlatok.”<sup>152</sup> Az első nyári egyetemi tankönyvet *Fülei-Szántó Endre* és *Mihályi József* írta 1966-ban, majd felhalmozott személyes oktatói tapasztalatai alapján *Fülei-Szántó* elkészítette négykötetes nyelvkönyvét (1972) és két évvel később a hozzá tartozó tanári kézikönyvet is.

1968-tól kettő helyett négy hét lett a nyári egyetem időtartama, s ezzel együtt napi 2-3-ról 3-4 órára emelkedett a nyelvórák száma. A nyelvtanulást idegen nyelvű országismereti előadások egészítették ki, a magyar anyanyelvűek, ill. a nyelvet magas szinten ismerők számára pedig irodalmi, nyelvészeti, fordítói, módszertani szakszemináriumokat szerveztek. A munkába minden évben társalgó diákok is bekapcsolódnak, akiknek a feladata a kirándulások, szabadidős programok szervezése, valamint a hétköznapi beszédhelyzetek gyakoroltatása.

A debreceni műhelyben folyamatosan készültek és készülnek a tananyagok: *Nyomárkay István* könyvét (*Magyar nyelvkönyv idegenek számára*) 1981-ben adta ki a TIT, 1985-ben pedig *Módszertani tanulmányok* címmel jelent meg a nyári egyetem oktatóinak tanulmánygyűjteménye. Az 1992-es szegedi hungarológiai kongresszuson mutatták be a legkorszerűbb

<sup>151</sup> Keleti Sándorné KKI osztályvezető levele Sulán Béla rektornak. Idézi: Némedi Lajos, 1988. 131.p.

<sup>152</sup> Némedi Lajos, 1988. 161.p.

komplex tananyag, a *Hungarolingva* első (kezdő) részét. Ez már nemcsak tankönyvet és munkafüzetet, hanem videomunkafüzetet, videokazettát, hangkazettát, egy hozzá tartozó fonetikai munkafüzetet, többnyelvű szótárt és egy számítógépes gyakorláshoz alkalmas lemezt is tartalmaz.

A Debreceni Nyári Egyetem mellett más budapesti és vidéki egyetemek és főiskolák is szerveztek és szerveznek nyári tanfolyamokat, magyarnyelv-oktatás azonban nem mindenütt folyik. Az utóbbi években többek között az ELTE, a JATE, a JPTE és a BKE nyári egyetemi programja színesíti a kínálatot.

#### *e) Egyéb nyelvoktatási lehetőségek*

A Magyarországon hosszabb-rövidebb ideig tartózkodó külföldieknek csak egy része tanul valamilyen felsőfokú intézményben magyarul. Sokan az egyéni tanulási formát választják (pl. külföldi üzletemberek, diplomaták), mások a magán nyelviskolák tanfolyamaira iratkoznak be. Az emigráció második, harmadik stb. generációjához tartozó gyermekek és fiatalok számára a Magyarok Világszövetsége szervez nyári táborokat.

### **3. 4. A külföldi intézményrendszer<sup>153</sup>**

A magyar mint idegen nyelv/hungarológia külföldi oktatásának utolsó néhány évtizedét az intézményesülés és a tudatos fejlesztés jellemzi. Ennek eredményeképpen jöttek létre például a *hungarológiai központok* (Hamburgban, Rómában, Párizsban, Ungvárott, Groningenben, Helsinkiben), amelyek az adott országban folyó hungarológiai oktató- és kutatómunkát szervezik, publikációkat jelentetnek meg, konferenciákat rendeznek stb.

Az első nevesített Hungarológiai Intézet azonban a már más összefüggésben említett politikai okok miatt nem Magyarországon, hanem az akkoriban jóval nyitottabb, toleránsabb Jugoszláviában, Újvidéken jött létre 1968-ban. Célja a jugoszláviai magyarság nyelvének, irodalmának, néprajzának, művelődéstörténetének vizsgálata volt. A kutatási eredményeket 1969-től önálló kiadványban, *A Hungarológiai Intézet Tudományos Közleményei* (1976-tól: *Hungarológiai Közlemények*) című periodikában jelentették meg. Az intézet 1976-tól az egyetem bölcsészettudományi karához tartozik Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete néven. Az utóbbi néhány év háborús helyzete, s a megváltozott nemzetiségi politika nem kedvezett az itteni tudományos munkának sem, erősen csökkent létszámmal és tevékenységi körrel, de egyelőre még működik az intézet<sup>154</sup>.

A magyart tanulók földrajzi (határon kívüli) megoszlását az jellemzi, hogy az utódállamok magyar kisebbségével együttélő többségi népességnek csak elenyésző hányada választja a magyar nyelv szervezett tanulását (kivétel: a szlovéniai és hosszú ideig a vajdasági iskolákban bevezetett kétnyelvű oktatás), esetükben inkább a spontán nyelvelsajátítás figyelhető meg. A világ számos országában a diaszpórában élő emigránsok és leszármazottaik igyekeznek megszervezni és fenntartani saját (hétvégi) iskoláikat. Kiemelkedik közülük a németországi Burg Kastl magyar gimnáziuma. A külföldi egyetemek magyar szakos vagy magyar stúdiu-mokat hallgató diákjainak többsége általában ezekben az iskolákban sajátítja el a nyelv és a kultúra alapjait, s itt ébresztik fel érdeklődését a magasabb fokú képzettség megszerzése iránt is. Az amerikai magyar emigráció, elsősorban a New Jersey Államban élő közel százhatvan-

<sup>153</sup> A nyolcvanas évekre vonatkozó részletes elemzést a módszertani szöveggyűjtemény tartalmazza.

<sup>154</sup> Az intézetről bővebben: Szeli István, 1981. 313-371.p.

ezres magyar diaszpóra felsőfokú magyar nyelvi és hungarológiai oktatásának szolgálatára jött létre 1991-ben a Rutgers Egyetem Magyar Intézete, amely a bloomingtoni és a torontói tanszékek mellett biztosítja a magas szintű nyelvi, irodalmi, történelmi, művelődéstörténeti ismeretek megszerzésének lehetőségét.

A húszadik század második felében külföldön a hungarológiai oktatómunkával foglalkozó intézményeknek két fő típusa alakult ki: az egyik Magyarország közreműködésével (vendégoktató kiküldése, könyvek, folyóiratok biztosítása), általában kulturális egyezmények alapján létezik, a másik, amit az adott külföldi egyetem tart fenn, helyi (többnyire magyar származású) oktató(k) részvételével. Az első esetben az újabb vendégoktatói helyek létesítését (valamint a már meglévő megerősítését) az anyagi okokon túl a kölcsönösség is akadályozza (hány lektort tudnak foglalkoztatni a magyarországi egyetemek és főiskolák az adott nyelvterületről), a második esetben pedig az jelent nehézséget, hogy a magyaroktatás státusa sokszor bizonytalan, és pl. a több területet összefogó tanszék vezetőjétől vagy egyszerűen a hallgatói létszámtól függ, hogy milyen súllyal szerepelhet a magyar. Ennek ellenére a nyolcvanas évek végére már több mint 100 külföldi egyetemen folyt rendszeresen vagy időszakosan magyarnyelv-oktatás, kiegészülve a diszciplínának az egyetemi struktúrában elfoglalt helye szerint több-kevesebb hungarológiai jellegű szaktárggyal.

Szinte lehetetlen felsorolni azt a sok magyar és külföldi származású hungarológust, akik az elmúlt évtizedekben a közel 100 egyetemen ismertették meg a vállalkozó kedvű diákokat a magyar nyelvvel és kultúrával.

Részben a harmincas-egyvenes évek kulturális politikája nyomán kialakult külföldi intézményrendszernek, részben az ötvenes-hatvanas évek ösztön-díjpolitikájának köszönhetően nyugaton és keleten egyaránt felnőtt egy új külföldi hungarológus generáció. Olaszországban még a hetvenes években is tanítottak az első nemzedék jeles képviselői, mellettük azonban megjelentek a fiatalok, köztük több finnugor nyelvészettel (pl. Danilo Gheno, Gianguido Manzelli, Carla Corradi), magyar irodalommal (pl. Marinella D'Alessandro) foglalkozó szakember. Angliában a második világháború után George F. Cushing vette át a magyar stúdiumok szervezését és vezetését Londonban. Kutatási területéhez az irodalmon kívül a kapcsolattörténet is hozzátartozott, emellett Ady, Móricz, Gárdonyi Géza, Illyés Gyula és mások műveit fordította angolra.

A kelet-európai országok egyetemein is sorra alakultak - vagy feléledtek a magyar tanszékek, lektorátusok. Néhány példa:

Csehszlovákiában mind a cseh, mind a morva, mind a szlovák terület egyetemein (Prága, Brno, Pozsony) alakult magyar oktatóhely. Vezető hungarológusaik közül kiemelkedik Rákos Péter prágai irodalomtörténész, Richard Pražák brnói történész, a Hungarisztika kabinet vezetője, több hézagpótló mű, így például egy cseh nyelvű magyar történelem (*Legendy a kroniky Koruny Uhorské*, Praha, 1988) szerzője, a csehszlovákiai hungarisztika bibliográfiai sorozat szerkesztője, valamint Rudolf Chmel, Karol Tomiš és Jaroslava Pašiaková pozsonyi komparatista irodalomtörténészek. A volt Szovjetunióban, Oroszország (Leningrád - Szentpétervár és Moszkva) és Ukrajna (Kijev, Ungvár) egyetemein alakult tanszék. A hungarológusok között olyan kiemelkedő nyelvészeket találunk, mint Klara Majtinszkaja, aki egy háromkötetes magyar nyelvtan (Vengerskij jazik, 1955) szerzője, vagy Petro Lizanec, az ungvári magyar tanszék és hungarológiai központ szervezője, a Kárpáti nyelvatlasz (1992) összeállítója. Szófiában a Magyarországon végzett fiatalok pl. Indra Markova, Jonka Najdenova lendítették fel a magyar tanszék működését.

A kevésbé ismert nyelvek esetében az idegen nyelvű publikációk jelentik az egyedüli bekapcsolódási lehetőséget a nemzetközi tudományos életbe. A magyar nyelvtudományi, kapcsolattörténeti, történelmi, irodalmi stb. tanulmányok önálló megjelentetésére a nyolcvanas évek közepétől nyílt lehetőség, amikor több egyetemen, így Berlinben (*Berliner Beiträge zur Hungarologie*), Rómában (*Rivista di Studi Ungheresi*), Párizsban (*Cahiers d'Études Hongroises*), Helsinkiben (*Folia Hungarica*) önálló periodikával jelentkezett a magyar oktatóhely. A magyar tárgyú cikkek, tanulmányok emellett más, több szakterületet átfogó egyetemi kiadványban is helyet kapnak, így pl. a londoni *Slavonic and East-European Review*, a párizsi *Études Finno-Ougriennes* vagy a göttingeni *Ural-Altaische Jahrbücher* számaiban.

A külföldi, nem oktatási jellegű intézményrendszert ma a magyar intézetek hálózata alkotja. Tevékenységüket a mindenkori politikai berendezkedés határozza meg, így a szocializmus időszakában keleten és nyugaton egyaránt a hazai elvárások szellemében, de sokszor nem a befogadó ország igényeinek megfelelően működtek. Feladatuk a Magyarország-kép formálása volt, ami leggyakrabban kiállításokat, filmklubokat, író-olvasó találkozókat jelentett, s ha volt elég érdeklődő, magyar nyelv-tanfolyamokat is szerveztek. Keleten kevésbé, Nyugaton azonban (főként az emigráció részéről) sokszor érte bírálat a munkájukat a kötelező „vonalasság” miatt. A nyolcvanas években a korábbi „kultúrház” szerepet felváltotta egy másik koncepció, amelynek célja elsősorban a befogadó ország értelmiségével való kapcsolat-teremtés volt: a régebben már sikeresnek számító rendezvények mellett a tudományos tanácskozások, viták is helyet kaptak a programban.

### 3. 5. A hungarológiához kapcsolódó egyéb intézményekről

A két világháború között a hungarológiai kutatások hazai intézményrendszerét a kisebbség-központúság jellemezte. A negyvenes évek végétől azonban a magyar nemzeti tudományok, a hungarológia, a kisebbségi kérdés a nemkívánatos nacionalista kategóriába került. Megszűntek az intézetek, sok esetben megsemmisültek a könyvtárak, kéziratárak. A témával korábban foglalkozó politikusok és tudósok egy része visszavonult (vagy börtönben ült), esetleg emigrált, mások pedig megpróbálták az új politikai rendszerben is érvényesülni. A hetvenes évek közepéig a történelmi, néprajzi, nyelvészeti, zenei stb. kutatások a Magyar Tudományos Akadémia intézeteiben egyéni, „túrt” programokként folytak.

Az első áttörés a hetvenes években a **Kelet-európai Irodalmak Tanszéki Kutató-csoportjának** megalakulása volt az ELTE Világirodalmi, majd Szláv tanszékének kereteiben - az MTA anyagi támogatásával. Történeti, nemzetiségi és bibliográfiai kutatásokkal foglalkozó részlegét *Kemény G. Gábor*, majd *Käfer István*, irodalmi csoportját pedig *Juhász Péter* vezette. A csoport megszűnése után, 1982-ben a kisebbségekre vonatkozó 1945 és 1975 közötti bibliográfiai adatok (cédulák) az Állami Gorkij Könyvtár (ma: Országos Idegennyelvű Könyvtár) Nemzetiségi Osztályára kerültek. A megkezdett munka itt folytatódott tovább 1985-ig, a Magyarságkutató Csoport megalakulásáig. A Nemzetiségi Kutatócsoport mind a határon túli magyar kisebbségekre, mind a magyarországi nemzetiségekre és etnikai csoportokra vonatkozó alapkutatásokkal és kutatásszervezéssel foglalkozott.

A **Magyarságkutató Csoport** (később: Intézet) *Juhász Gyula* vezetésével jött létre 1985-ben az Országos Széchényi Könyvtár néhány szobájában. Feladata a határokon túli (kisebbségi és emigrációban élő) magyarsággal kapcsolatos komplex kutatások szervezése, önálló tanulmányok, valamint szükség esetén külpolitikai háttéranyagok készítése volt. A kutatói részleg mellett külön könyvtár és dokumentáció működött, amelynek egyik legfontosabb tevékenysége a bibliográfiai gyűjtés mellett a kéziratár kialakítására irányult. Az intézet a

kereteiben készült publikációkat a *Magyarságkutatás* című évkönyvben jelentette meg, a kutatók azonban számos hazai és külföldi folyóiratban is közöltek tanulmányokat. A *magyarságkutatás könyvtára* címmel könyvsorozatot indítottak, amelyben olyan hiánypótló művek kaptak helyet, mint pl. a kolozsvári egyetem története, a romániai magyarság története 1918-tól 1989-ig, a beregszászi gimnázium története, valamint a kisebbségekre vonatkozó dokumentumok gyűjteménye stb. Az intézet jelenleg a Teleki László Alapítvány kereteiben működik. Eredeti két fő területe az alapítványba szerveződés során kiegészült a külügyi területtel is.

Az Országos Széchényi Könyvtár nemzeti könyvtári funkciói közé tartozik a hungarika gyűjtés és feldolgozás is. Kovács Ilona vezetésével *Hungarika Információs és Dokumentációs Központ* alakult, amely évente adja ki az OSZK-ba beérkezett hungarikák annotált szemléjét.

A nyolcvanas évek végén bekövetkezett politikai nyitás kedvezett a szélesebb értelemben vett hungarológia kisebbségi részterületének is: a magyar kisebbségek ügye már nem az adott állam belügye, hanem nemzetközi jogi kérdés. Ez a kormánypolitika szintjén is megjelent: 1989 nyarán megalakult a Nemzetiségi és Etnikai Kisebbségi Kollégium, amely tanácsadói feladatokat látott el mind a hazai nemzetiségek, mind a határon túli magyar nemzeti kisebbséggel kapcsolatos kérdésekben. Többszöri átalakítás után ma Határon Túli Magyarok Hivatala néven működik, és a tanácsadáson kívül részt vesz a kisebbségek nemzetközi jogi képviseletében, valamint az őket segítő alapítványok működtetésében is.

Klaniczay Tibor irodalomtörténész egy 1973-as előadásában<sup>155</sup> nemzetközi összehasonlításban elemezte a magyar filológia helyzetét: benne a kutatók szervezettségét, publikációs fórumaikat, a könyvtári háttér kérdéseit, a diszciplína fejlődési lehetőségeit.

„Magas szinten úgy képzelhető csak el a külföldi magyar tanulmányok, kutatások művelése, a hungarisztika fejlődése, ha az illető népek fiaiból, tehát ‘bennszülöttekből’ világszerte kialakul a magyar szakemberek hálózata. /.../ Mellőzve most az oktatás kérdéseit, néhány olyan mozzanatot szeretnék megemlíteni, amely nélkül hiába sikerül kinevelni kitűnő magyar szakembereket szerte a világban, azok elkallódhatnak, vagy később hátat fordíthatnak az egykor lelkesen vállalt szakterületüknek. Itt elsősorban bizonyos szervezeti keretekről kell gondoskodni. A legelső, hogy előbb-utóbb meg kell teremteni - szerencsére napirenden van már - a magyarral foglalkozó szakemberek nemzetközi szövetségét, társaságát. Van nemzetközi szlavisztika, germanisztikai, italianisztikai, turkológiai stb. társaság; minden ilyen komplex szakterületnek van nemzetközi társasága, amelynek már a pusztta léte is biztosítéka a dolog komolyságának, és rangot ad neki. A maga szervezeti életével pedig - még ha nem is valami zárt szervezetről van szó - rengeteg ügyet előmozdít: bizonyos időközökben például kongresszusokat tart, ahol az egész világról összejöhhetnek az illető terület művelői; vitafórumuk van; kiépülnek a személyes kapcsolatok.”<sup>156</sup>

Klaniczay indítványa és kitartó szervezőmunkája nyomán 1977-ben alakult meg a Magyar Tudományos Akadémia anyagi segítségével a **Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság**. A „filológia” szó a társaság nevében a magyar irodalomtörténetet, nyelvészetet, néprajzot jelenti elsősorban, amelyek más tudományterületekkel (művelődéstörténet, történettudomány stb.) is érintkeznek, egyben elhatárolódást a két világháború közötti hungarológia-értelmezések sorstudományi vonatkozásaitól. Első elnöke Bo Wickmann uppsalai professzor volt, majd Klaniczay Tibor, jelenleg pedig a prágai egyetem professzora, Rákos Péter. Az eredeti

<sup>155</sup> Klaniczay Tibor, 1976. 40-56.p.

<sup>156</sup> i.m. 49.p.

célkitűzés szerint a társaság összefogja és tájékoztatja a hungarológia magyarországi és külföldi művelőit. Erre három fórumot teremtettek meg. Először a *Hungarológiai Értesítő* című periodikát (1979), amelynek kötetei váltakozva tartalmazznak könyvismertetéseket, illetve bibliográfiákat, valamint a hungarológia híreit. Az idegen nyelvű publikációk az 1985-ben indult *Hungarian Studies* hasábjain jelenhetnek meg. A társaság harmadik fóruma a *hungarológiai kongresszus*, amelyet változó helyszínen és tematikával öt évenként rendeznek meg. Az első Budapesten volt 1981-ben, témája a hungarológiai oktatás és a magyar vers; a másodikat Bécsben rendezték 1986-ban a magyar és a Duna-völgyi más népek kulturális kapcsolatairól, a harmadikra Szegeden került sor 1991-ben, a peregrináció jegyében, a negyediket pedig a római La Sapienza Egyetem rendezte 1996-ban.

A külföldi hungarológiai oktatás gyakorlati támogatását tűzte ki célul a **Magyar Lektori Központ**, amely minisztériumi háttérintézményként, Giay Béla vezetésével jött létre 1983-ban. Az intézet szervezésében újult meg az oktatók fóruma, a lektori konferencia, amelynek keretében módszertani, stratégiai, történeti kérdéseket vitattak meg a résztvevők. Az MLK-ban a vendégoktatók elmondhatták problémáikat, személyes tapasztalataikat, amelyek alapján sokszor indult hazai kezdeményezés az oktatóhely fejlesztésére. (Kiemelt feladat volt az alapkönyvtárak kialakítása, illetve a meglévő könyvvállomány gyarapítása.) 1987-ben indult a szakterület első, hazai és külföldi oktatók írásainak egyaránt helyet adó periodikája, *A Hungarológia Oktatása* címmel. Egy évvel később jelentek meg a *Hungarológiai Ismerettár* című könyvsorozat első kötetei<sup>157</sup>. Megkezdődött a könyvtár kialakítása, az oktatóhely-specifikus dokumentáció gyűjtése, valamint a tudományos kutatómunka is. A TS-4/5 magyarságtudományi program keretében kutatócsoport alakult, amelynek célja a hungarológia felsőfokú oktatásában kialakult rendszerváltozatok felmérése volt.

Az 1989-es év lényeges változásokat hozott a MLK - új nevén a **Nemzetközi Hungarológiai Központ** - életében. Megteremtődtek a feltételei egy olyan nemzeti-nemzetközi hungarológia-oktatási szakintézmény létrehozásának, amely a hasonló külföldi intézetek sorába léphetett (pl. Polonicum - Lengyelország, UKAN - Finnország, Goethe Intézet - Németország, British Council - Nagy-Britannia). Az eredeti koncepció szerint az oktatással és a vendégoktatókkal kapcsolatos szolgáltató, adminisztratív feladatokat látott el, valamint a nemzetközi hálózatba bekapcsolódva a magyar mint idegen nyelv/hungarológia módszertani kutató- és dokumentációs bázisa lett. Az intézet 1992-es átszervezésével azonban csak az adminisztratív funkciót erősítették meg, így a szakterületnek ma sincs önálló, a nemzetközi gyakorlatnak megfelelő, komplex feladatokat ellátó intézménye.

A magyar mint idegen nyelv/hungarológia témaköreivel foglalkozó előadások - ha csak részterületként is - de évtizedek óta jelen vannak a nyelvészkongresszusokon, az alkalmazott nyelvészeti és a szaknyelvoktatási konferenciákon, az Élő Nyelvek Kongresszusain (FIPLV), valamint az anyanyelvi konferenciákon. A fentiek mellett ezek a fórumok a szakterület számára a legrangosabb megjelenési lehetőségek.

---

<sup>157</sup> A hungarológiai oktatás elmélete és gyakorlata I-II. Válogatás a magyar lektori konferenciák anyagából. 1989. [Hungarológiai Ismerettár 1-2.] ; Ajánló bibliográfia a magyar mint idegen nyelv tanulmányozásához. Szerk. B.Nádor Orsolya és Giay Béla. Bp. 1989. [Hungarológiai Ismerettár 3.]



## AJÁNLOTT IRODALOM:

- Arató Endre* (1983) A magyarországi nemzetiségek nemzeti ideológiája. Bp.
- Ács Zoltán* (1984) Nemzetiségek a történelmi Magyarországon. Bp.
- Bél Mátyás* (1984) Hungariából Magyarország felé. Szerk. Tarnai Andor. Bp.
- Bédi Imre* (1994) A Pécsi Egyetemi Kisebbségi Intézet. Pécs
- A Collegium Hungaricum Szövetség zsebkönyve (1936) Szerk. Martonyi János. Bp.
- Deér József* (1931) A külföldi Collegiumok. = Magyar Szemle, okt. 110-120.p.
- Déri Miklósné* (1972) Külföldi hallgatók Magyarországon. Bp.
- Dokumentumok Magyarország nemzetközi kulturális kapcsolatainak történetéből 1945-1948. Összeáll. Gönyei Antal. Bp. 1988.
- Éder Zoltán* (1983) Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből. = Nyr 107: 309-323.p. és Dolgozatok 1.
- Éder Zoltán* (1983b) Simbiosi della lingua e cultura italiana ed ungherese nella citta di Fiume, „Fiume, Rivista di Studi Fiumani”, Padova, 5: 47-63.
- Éder Zoltán* (1981/1989) A magyar mint idegen nyelv oktatásának elvi és módszertani kérdései. In: A hungarológia-oktatás elmélete és gyakorlata I. Bp. 178-188.p.
- Éder Zoltán* (1993) A magyar mint idegen nyelv a felsőoktatásban. = Nyr 117: 311-320.p. és Dolgozatok 30.
- Éder Zoltán - Hegedűs Rita - Szili Katalin* (1989) A magyar mint idegen nyelv tanári szak. Bp. Dolgozatok 17.
- Éder Zoltán* (1991) Vályi András, a magyar nyelv tanára. Bp. Dolgozatok 23.
- Für Lajos* (1983) A nemzetiség-(magyarság-)tudomány múltja. Tudománytörténeti áttekintés. = Műhely, 3: 18-31.p.
- Giay Béla* (1981/1989) A magyar mint idegen nyelv kutatása és oktatása a Nemzetközi Előkészítő Intézetben. In: A hungarológia-oktatás elmélete és gyakorlata II. 47-60.p.
- Giay Béla* (1986) Differenciálódási tendenciák a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában. = Folia Practico-Linguistica XVI. 1. 65-83.p.
- Giay Béla* (1987) Magyar vendégoktatók külföldi egyetemeken. = Felsőoktatási Szemle 132-140.p.
- Giay Béla* (1988) A Magyar Lektori Központ hungarológiai tevékenységéről. = A Hungarológia Oktatása 3: 15-19.p.
- Giay Béla* (1989) A magyar mint idegen nyelv oktatásának helyzete a 80-as évtizedben. = A Hungarológia Oktatása 5-6: 60-68.p.
- Gragger Róbert* (1918) A Berliini Magyar Tudományos Intézet. Bp.
- Hagyományok és módszerek I-II. (1990) Szerk. Egyed Orsolya, Giay Béla és Nádor Orsolya. Bp. [Hungarológia Ismerettár 7-8.]
- Halácsy Dezső* (1944) A világ magyarságáért. Bp.
- Hankiss János* (1936) A kultúrdiplomácia alapvetése. Bp.

*Hegedűs József* (1966) A magyar nyelv összehasonlításának kezdetei az egykorú európai nyelvtudomány tükrében. Bp. [NytudÉrt. 56.]

*Hegedűs Rita* (1984) Nyelvtan és nyelvtanítás viszonya Bél Mátyás Sprachmeisterében. = Nyr 108: 75-83.p. és Dolgozatok 3.

Hungarológia Magyarországon kívül (1995) Szerk. Tuomo Lahdelma, Maticsák Sándor. Jyväskylä

A hungarológia-oktatás elmélete és gyakorlata I-II. (1989) Válogatás a magyar lektori konferenciák anyagából. Szerk. Giay Béla, Nádor Orsolya és Varga Márta. Bp. [Hungarológiai Ismerttár 1-2.]

Hungarológiai oktatás régen és ma (1983) Szerk. M. Róna Judit. Bp.

Intézeti Szemle (1977). [Jubileumi szám a NEI megalakulásának 25. évfordulója alkalmából]

*Jászi Oszkár* (1986) A nemzeti államok kialakulása és a nemzetiségi kérdés. Válogatta Litván György. Bp.

*Kádár Márta* (1990) Magyar intézetek külföldön. = Köznevelés 17. 8-9.p.

*Kálmán Péter* (1990) Aurelien Sauvageot. In: Hagymányok és módszerek. Szerk. Giay Béla és mk. Bp. 1990. 55-64.p.

*Keresztury Dezső* (1993) Emlékezéseim. Bp.

*Kiss Sándor* (1925) Kont Ignác. Debrecen

*Klaniczay Tibor* (1973) Hagymányok ébresztése. Bp.

*Klebsberg Kunó* (1927) Beszédei, cikkei és törvényjavaslati 1916-1926. Bp.

*Kosáry Domokos* (1984) Bél Mátyás helye a művelődés történetében. = Irodalomtörténet 66: 4. 795-816.p.

*Kosáry Domokos* (1989) Nemzeti fejlődés, művelődés - európai politika. Bp.

*Kovács Ferenc* (1969) Elmélet és gyakorlat egysége Riedl Szende nyelvmagyarázatában. = MTA I.OK. 26: 143-150.p.

A külföldi magyar intézetek megalapítása és 1924/25. tanévi működése (1926) Bp.

*Lábán Antal* (1928) A bécsi Collegium Hungaricum. Bp.

*Larsson, Lars-Gunnar* (1990) A magyar nyelv oktatásának kialakulása a svédországi egyetemeken. In: Hagymányok és módszerek I. 89-96.p.

*Lotz János* (1976) Szonettkoszorú a nyelvről. Válogatta és szerk. Szépe György. Bp.

A magyar nyelv és kultúra a Duna völgyében. Die ungarische Sprache und Kultur in Donauraum. I-II. (A II. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus előadásai.) Szerk. Moritz Csáky, Horst Haselsteiner, Klaniczay Tibor, Rédei Károly. Bp.-Wien, 1989, 1991

A magyar nyelvért és kultúráért. Tájékoztató az 1970. augusztus 1-15-e között Debrecenben és Budapesten megrendezett anyanyelvi konferencia anyagából. (1971) Szerk. Imre Samu. Bp.

*Magyary Zoltán* (szerk) (1927) A tudománypolitika alapvetése. Bp.

*Magyary Zoltán* (1931) A magyar tudományos nagyüzem. Bp.

A [második] II. anyanyelvi konferencia tanácskozásainak összefoglalása. (1973) Szerk. Imre Samu. Bp.

- Mikó Imre* (1944) Nemzetiségi jog és nemzetiségi politika. Kolozsvár. Újra: Bp. 1989
- Mikó Pálné* (1982) Márton József a magyar nyelvért. Bp.
- Mikó Pálné* (1986) Marseillaise és Gotterhalte. Bp.
- Némedi Lajos* (1988) Emlékek, adatok és gondolatok a Debreceni Nyári Egyetem hatvan esztendejéről 1927-1987. Debrecen
- Nyelvünk és Kultúránk '85. Az anyanyelvi konferencia összefoglalása. Veszprém 1985. augusztus 5-10. Szerk. Imre Samu
- Paikert Géza* (1940) A külföldi magyar intézetek. = Magyar Szemle márc. 185-191.p.
- Pellegrini, Giovan Battista* (1983) Magyartanítás Olaszországban. In: Hungarológiai oktatás régen és ma. Bp. 121-126.p.
- Régi és új peregrináció. Magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon. I-III. A III. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus előadásai. (1993) Szerk. Békési Imre, Jankovics József, Kósa László, Nyerges Judit. Szeged-Bp.
- Romsics Ignác* (1989) Francia-magyar kulturális kapcsolatok és a párizsi „Magyar Intézet” a két világháború között. In: Magyarságkutatás 1989. Bp. 193-205.p.
- Rónai András* (1993) Térképezett történelem. Bp.
- Sas Andor* (1937) Riedl Szende hídverési kísérlete a cseh és magyar szellemiség között a Bach-korszak Prágájában (1854-1860). Bratislava-Pozsony
- Sági István* (1922) A magyar szótárak és nyelvtanok könyvészete. Bp.
- Sebeok, Thomas A.* (1978) Emlékezés Lotz Jánosra. = MTA I.Oszt.Közl. 30: 267-280.p.
- Sherwood, Peter* (1993) Magyar stúdiumok Londonban. = Hungarológia 1. 111-121.p.
- Schneider Márta* (1989) Magyar kulturális intézetek Bécsben a két világháború között. In: Magyarságkutatás, 1989. Bp. 205-219.p.
- Schneider Márta* (1992) A Berlini Magyar Intézet és Collegium Hungaricum. = Regio 4: 72-101.p.
- Szabó Dénes* (1980) Betekintés a magyar nyelvkönyvek írásának történetébe. In: A magyar nyelv grammatikája. Szerk. Imre Samu, Szathmári István, Szüts László. Bp. 707- 711.p. [NytudÉrt. 104. sz.]
- Szathmári István* (1968) Régi magyar nyelvtanaink és egységesülő irodalmi nyelvünk. Bp.
- Szathmári István* (1990) Hungarológia a Helsinki Egyetemen - levonható tanulságokkal. In: Hagyományok és módszerek I. Szerk. Giay Béla és mts. Bp. 294-301.p.
- Szekfü Gyula* (1926) Iratok a magyar államnyelv kérdésének történetéhez 1790-1848. Bp.
- Szeli István* (1981) Történő történelem. Újvidék
- Vályi András* (1991) A magyar nyelv gyakorlati tanítása és tanulása. (facsimile) Bp. Dolgozatok 21.

## **II.1. Magyartanítás a történeti Magyarországon**

## Czuczor Gergely:

### A' magyar nyelv' állapotja Gymnasiuminkban

Gyakor izben, 's megvallom; nem kis nehezteléssel tünődém rajta: mint lehet, hogy midőn közel negyven évek óta a' honni nyelv és literatura köz tanító intézeteinkben rendszerént tanítatik, vagy bizonyára felsőbb rendelésektől tanítani parancsoltatik: még is számtalanon mind al, mind főbb iskoláinkból magyarszótanul lépnek ki az egyházi és polgári mindenemű hivatalok' viselésére. Ha tovább elgondolom ama' fagytlelküségét mellyel sokan minden rendű tanultaink közül nemzeti nyelvünkre hunyorgatnak, méltán kérdehetem: ők vétkesek e fő kincsünket semmibe hajtván, vagy mások annak becsét és méltóságát elengedően kimutatni, 's velők egykor megkedveltetni elmulatván; Jól tudom ugyan, milly gyűlöletes bele kötni, kivált ha könnyűdsége által kedvelteti magát, az elterjedt 's ha bár hibákra épült, de megállapított szokásba: 's milly sikamló lépésnek látszhatik némellyek előtt, a' kiszabott tanításmódot, minekutánna hazaszerte elhatalmazott, kifogásokkal megtámadni: mindazáltal akár azt tekintem, hogy a' mostani tanításmód jobbítása épen most vagyon plánumban, akár pedig, az egész nemzetnek az utolsó Ország gyűlésben e tárgyról kijelentett kívánságát veszem fontolóra; kecséget a' remény, hogy szándékomat senki rossz néven venni nem fogja, hanem ha talán némelly hiu félékenyek, kik szerént a' magyar nyelv' alkotványát a' latánság' épületének lerongálása nélkül felvinni lehetetlen dolog. Jóllehet pedig soha egy szándékban nem voltam, 's nem is lehetek azokkal, kik a' római nyelvet vagy kiírtani iskoláinkból vagy csak félszegűen tanítani javalják; tudván annak mind tudományos műveltetésünkbe leghathatósb, mind polgári és hitbeli állapotunkkal legszorosb összefüggését: de csak ugyan azokkal sem tarthatok, kik elegendőnek vélik, ha nemzeti nyelvünk csak futólag, minden nagyobb gond és sürgetés nélkül, mintegy függelék gyanánt terjesztetik olykor ifjaink elébe, nem különben valamely idegen plántánál, mellyet midőn az írott képen szemlélnünk sem virágja illatját, sem gyümölcse' ízét nem érezhetjük. Pedig ez volt mind ekkor a' magyar nyelv' sorsa iskoláinkban: tanítatnak reá deákjaink, sőt, mondhatom, kinoztatnak a' száraz Grammatika tanulásával, de mind ennek maiglan igen csekély sikerét láthattuk.

Kárhozatos hiba, 's megbocsáthatatlan hálátlanság lenne az tőlem, ha vagy nem tudnám, vagy őszintén megvallani elmulatnám mennyire iparkodnak Tanítóink e' pontban tiszteiknek megfelelni, de kivált azok, kik a' kiszabott tárgyat 's ennek előadására rendelt órákat keveselvén különös gondot fordítanak reá, hogy az ifjúságot a' magyarságban Könyvek' olvasásával 's társaságok' szerkeztetésével tökéletesítsék. Minden irányzásom tehát oda üt ki; hogy valamig a' mai rendszabás szerént fog tanítani a' honni nyelv és literatura iskoláinkban, a' Tanítók' legszorosb pontossága mellett se juthatunk csak oda is, hogy született német, horvát, tót, oláh tanuló ifjaink a' Gymnasium' kijárása után annyit értsenek és beszéljenek magyarul, mennyit a' harmadik Grammatikában tanulók latánul, noha ez is vajmi csekélység, értenek és beszélnek.

Mert vallyon milly karban állott iskoláinkban mind eddig a' magyar nyelv? Az 1791-dik évben megtartott Ország gyűlés rendelt hozott, hogy mind az al, mind a' fő iskolákban egy különös Professor tanítsa a' magyar nyelvet. De ezen út szűk lőn a' nyelvnek terjesztésére; mert a'reá kiszabott üdő kevés vala 's az egész Gymnasiumbeli ifjúság egy palotába hajtott öszve, 's mivel a' nyolcz kilencz esztendő grammatikus fiu egy leczkén volt a' tizenhat tizenhét esztendő serdülő gyerkőczkével, a' deák humanista korában alig hallhatott és tanulhatott egyebet annál, a' mit principalista korában hallott és tanult volt.

Ki jött 1805-ben a' Nyilvános nevelés' módja (Ratio educationis publicae) mely a' többi tanulmányok között a' hazai nyelvnek is helyet ad, s előadására órákat szab, de fájdalom! se Grammatika se ehhez elkerülhetetlenül szükséges, válogatott darabokból szerkeztett kézi könyv nem jött ki a' tanulók számára, sőt a' minek szükségképen meg kellett volna határozatnia, az sincs ki szabva mit, vagy mennyit kellessék minden osztályban tanítani, mert a' mi a' feljebb említett könyvnek harmadik és negyedik §§-ban a' magyar nyelvről elég röviden foglaltatik, csak arra megy ki, hogy hasznos és szükséges azt tanulni, és hogy minden iskolai osztályban ugyan azon osztálybeli Professoroktól tanítassék; de miből, vagy mennyi meddig és milly segéd eszközök által? arról szót nem találok. Midőn minden más tanítandó tárgyak a' 47-dik §-tól egész a' 93-dikig egyenként kétízben is előszámláltatnak, a' magyar nyelvről köztök említés sinsen. Milly módot tartsanak a' Tanítók a' latán Grammatika, a' Geographia, a' Historia, és más tanulmányok előadásában, gondosan, 's a' mit köszönettel veszünk, helyes oktatással utba igazítatnak, de arról, mikép lehessen legalkalmasob szerrel a' magyar nyelvet nem magyar deákjainkba csepegtetni, semmi czélirányos utmutatás nincsen.

Mi lett már ennek következése könnyű eltalálni. A' hány Gymnasium, sőt, a' hány tanító fő volt, annyi felé szakadt a' honni literatura' előadásának külömbsege. A' mint kinek vagy kevésbé vagy jobban szíven feküdt, a' mint kiki tulajdon szabad akaratja szerént végezte, már többször, már kevesebbszer, mint az illyes határozatlan állapotban szokott történni, másmás, és sokszor egymással ellenkező Grammatikusok után adta iskolai leczkéit. És vajha csak ezt is minnyájan és mindenkor tették volna! Mert voltak, mit tagadnók, kik az eszközök hijánya miatt, igen kevés vagy talán néha semmi fáradságot se fordítottak reája, míg végre a' Felső Helytartó Tanácstól 31-dik Januáriusban 1814 eszt. 25,342-dik szám alatt újabb sürgető parancsolatok nem érkeztek, Grammatika bocsátatván ki egyetemben az Universitas' Könyvnyomtatójából, melyet boldog emlékezetű Verseghy Ferencz Epitome Institutionum Grammaticarum Linguae Hungaricae cím alatt szerkeztetett össze.

Most már méltán remélhattuk, hogy ezen tudós férjfiú, kinek a' hazai Literaturában szerzett érdemeit az egész haza isméri, olly könyvel ajándékozza meg iskoláinkat, mellyel ifjaink a' kiszabott célra bizonyosan eljuthatnak. De kiestünk reményünkből, minekutána kezünkbe vevők a' könyvet, 's tanubizonyosságát láttuk annak, hogy lehet valamit jól tudnunk, de a' módot annak előadásában, 's a' gyermekekhez tett alkalmaztatásban egészen elvétenünk. Nem szándékom itt kiterjeszkednem a' szerzőnek némelly grammatikái különségeire, és okfőjire, mellyekben csak nem minden jelesebb íróink' messze ütnek tőle, valamint azt is csak rövideden érintem, hogy a' kérdések rende meg nem egyezvén a' magyarul és németül írt példányokban, mind a' tanítóknak mind a' tanulóknak felette alkalmatlan a' leczkézések miatt; magára az Epitome' felosztására megyek által.

A' mint a' könyvnek czimlapjára tekintünk, meg kell rajta akadnunk, és kérdenünk: miért csak a' második, 's nem mingyárt az első Grammatikában kezdődik a' magyarnyelvbeli oktatás? talán gyöngék még az ABC-re parvistáink? a' mit ki higyen? vagy egyéb tanulmányok sokasága miatt nem érkeznek reá? de hiszen a' latán Grammatikán kívül a' többi u.m. a' Katekismust, Bibliát és Számvetést már a' Nemzeti Oskolákban jobbára hallották 's itt csak ismételik; azonban már mai nap tudtomra, első évi Grammaticusaink is mindenhol gyakoroltatnak a' magyar Grammatikában. Öt kötetecskére (Tomulus) szakad az egész Epitome e következő rendben: Második Grammatikára esnek a' betűk, a' többes szám' formálása, a' nevek' hajtogatása, a' ragasztékok, és a' főnevek' formálása; harmadik Grammatikára: az utoljárók, a' melléknevek, a' számnevek, a' névmások, és birtokos nevek; a' negyedik Grammatikára: a' névmások és birtokos nevek folytatása, az igék átaljában; és a' van igének ragasztása.

Mi előtt tovább mennék, félbeakasztom itt a' bonczolást, 's bizodalmasan kérem a' tudós Olvasót, mit itél ezen felosztásról, hogy ne mondjam, eltépésről? Mert nem csak el nem végzi egy évben a' beszédnek minden részeit e' szerint a' tanuló; de még egyik részét is u.m. a' név másokról, és birtokos nevekről szóló czikkelyt két különös esztendőben tanulja. Lehet e már ennél vagy czéltalanabb gyerek-zaklatás? minekutánna már három esztendeig forgatta deákunk a' magyar Grammatikát, hová jutott végtére? Tudja a' vagyok, voltam, leszeket, 's itt van reá nézve a' nonplus ultra. Ha már gondolóra vesszük, hány ifjaink állanak ki a' negyedik Grammatikából a' kézimívek tanulására, 's hány szülék jobban a' magyar mint a' latán nyelv' kedvéért járatják ezen oskolákba gyermekeiket, elképzelhetjük, mi hasznát látják azok ugyan költségeiknek, ezek pedig oskola járásoknak. Megesnék valóban a' szüléknek, kik német, franczia vagy más külső nyelvek' tanítására mestereket fogadnak, ha fiaik három négy esztendő' lejárása után ezekben sem mentek volna messzebb, mint mi iskoláinkban a' magyar nyelvvel.

De lássuk már, hová ér a' magyar nyelv Gymnasiumaink' két felső osztályában. A' cselekvő, szenvedő, ik gyökerű, és közép kurtító igék' ragasztása teszi a' negyedik Tomulust, 's ez a' Rhetoroké; a' rendhagyó igék, kapcsolatok, névhatározók, és igehatározók az ötödik és utolsó Tomulusban foglaltaknak 's ez a' Poeták kézikönyvetskéje. Ezeken kívül a' Tudós Szerző Exercitationes Idiomatis Hungarici cím alatt holmi leírások-mesék-idiotismusok-közmondások- és levelekből elegyített olvasó könyvet szerkesztetett össze, mellyről csak azt jegyzem meg, hogy igen kímélve, vagy inkább fősvényen bánt a' magyar jobb írók darabjaival, mert a' magáén kívül az akkorig ismért írók munkájából semmit nem vegyíte közéjük. Ime itt van minden sommája, itt végső határa a' Gymnasiumra kiszabott magyar nyelvbeli oktatásnak!

Ha valahol és valamikor kijött minden nyelvbeli Grammatikákat össze hordanók, ha mindannyi híres Didaktikusok' systemájit átforgatnók, nem hiszem, hogy olly nagy számuak között csak egy is találkoznék, ki csupa Grammatikát, de semmi többet ám! öt hat esztendeig húzni halasztani javallaná, hanem ha talán a' 80,000 betüből álló Chinai nyelv' Grammatikáját. Mert közönségesen bevett mód szerint legjobb rende a' nyelvtanításnak az, ha a' tanítvány mentül előbb annak rajzolatjával megismérkedik, ha a' magokban izetlen regulák után mingyárt alkalmas példákat találhat, ha a' beszéd külön részit öszve foglalgatja, 's a' fordításokban gyakorolja magát. De úgy van-e intézve az Epitome? koránt sem. Midőn már három esztendeig tanultak belőle ifjaink, még constructiót se tudnak csinálni, de nem is analizálhatnak még helyesen, mert a' beszédnek minden részeit nem ismerik. Így van a' dolog a' Rhetorikában is; 's csak Poézisban juthatnak arra tanulóink, a' mire már az első Grammatikában el kellett volna jutniok, t.i. a' constructiók foglalására és analysisre.

Meg nem állhatom, hogy itt reá ne figyelmeztessem az Olvasót, milly csorbát szenved ezen rendszabás által a' magyar ékesszólás és költői művészség. Forgathatják Humanistáink a' Rhetorikát, fejtegetik Romának régi remekíróját, Cicerót, Liviust, Tacitust, Quintilianust, még több másokat. Igen helyesen: mert mind egyházi mind polgári hivatalokban, a' megyék' és az Ország' gyűlésein, a' törvényszékeken egykor a' latán írásmódot használniok kellett; de vallyon kevesbé szükséges-e ugyan ott a' magyar stylus? a' mi ugyan a' papiszemélyek' fő hivatalát, az Evangyéliom' hirdetését illeti, tudjuk, hogy Cicero nyelvére, mint nyelvre semmi, de Pázmánéra igen is nagy szükségünk vagyon. Mi csuda tehát, ha újoncz akár egyházi polgári szónokjaink készebbnek vallják magokat a' latán mint a' magyar beszédírására, 's ha a' deákban ékestollú sok tiszteink darabosak, 's észrevételre se méltók a' hazaiban? vagy azt véli talán valaki, hogy a' római remekírók' fordításai által célunkat érhetjük? de ha megengedem is, noha nem épült igazságon, ezen véleményt, ez úttal csak azokkal lehetne valamire mennünk, kikre anyjok' tejével örökben szállott a' honni nyelv, de nem ollyanokkal is, kik azt mindeddig az oskolai könyvből meg nem szerezhették; jobbra ugyan rajta vannak Tanítóink,

hogy a' mit tanítványaik a' classicusokból fejtegetnek, azt ékes magyarságba öltöztetve minnyájokkal megtanultassák; de valamint őket azért, a' mit önszántokból tesznek, dicsérnünk kell: úgy mások ellen, kik parancsolat nem lévén reája, azt elmulatják, tellyes igazsággal ki nem kelhetünk. Aztán lehetetlen is a' magyar ékesszólásban előmenetelt tenniök deákjainknak, mert micsoda nyelven lehetne ékesen és értelmesen szólni, mielőtt annak Syntaxisát tudnók? az Eritomében pedig, mint feljebb láttuk, szó sincsen felőle.

Hát a' Poézisről mit mondjak? ha minden iskolai könyvünket összevissza hányjuk, ingyen sem találánk bennök honni költőink munkájából választott darabokat; de vegyük csak elé az Institutiones Poeticaet majd találunk szót: Acrostichonokról, Echokról, Cancrinusokról, Leoninusokról, Diabelicusokról, Centókról, és még nem tudom miféle ringyrongyokról, mellyeket, úgymint minden classicus ízlés ellen valókat idő volna már egyszer kiküszöbölni iskoláinkból, 's hasznosabb lenne Virágokkal, Kisfaludyakkal, Berzsenyiekkal megismérkedniök ifjainknak, mint ama sültelen verskoholásokban üdejöket töltögetni, 's téveszteni ízlésöket. Különös valóban, 's mintegy kirekesztő privilégiuma az iskoláinknak, hogy míg az ideigen 's régi productumokkal elfoglalják ifjainkat, a' honniakra és mostaniakra igen keveset ügyelnek: miattok bizony hírt sem tudnának mondani hazai lieteraturánkról, 's magyar könyvek lételéről deákjaink, 's elég jártasaknak tarthatják benne magokat, ha néha otthon a' gerendán, vagy valamelly oldalas szugolyban heverő Rontó Pál, Peleskei Nótárius, Kartigám, vagy más illyes ősi maradványokból, mint hiteles documentumokból valamit gyaníthatnak a' honni művészségről.

A' helyes rend kívánná, hogy szóljak már arról is, mikép' lehessen a' legkönnyebb módon, minden erőltetés nélkül közönségessé tenni iskoláinkban a' magyar nyelvet; de mivel ezen tárgyról nagy érdemű Tudósunk B. Mednyánszky Alajos Úr Tud. Gyűjt. hat. évi folyamat 1-ső kötetében olly bőven, fontosán és kimerítőleg értekezett, mint annak méltósága és szükséges volta kívánja: itt csak emlékeztetni akarom reá az Olvasót, mellynek figyelmes áttekintése után látni fogja, milly alaptalan okokra épült azok' állítása, kik iszonyú terhekről, nehézségekről, és lehetetlenségről álmodoznak, midőn a' tudományok' előadására és terjesztésére a' magyar nyelv ajánltatik. Azt az egyet még is, teljes igaznak tartván, el nem hallgathatom, hogy nem magyar származatú tanuló ifjaink sokkal könnyebb móddal, tisztábban, 's rövidebb idő alatt megtanulhatnak a' magyar, mint a' latán nyelvet. Vessük csak egy kevésé szemeinket iskoláinkra, 's nem lesz benne kétségünk. Négy tudományos kerület vagyon Országunkban: Győri, Kassai, Nagy-Váradi, és Pozsonyi. A' mi a' Győri és Nagy-Váradi Kerületeket illeti, csaknem minden Gymnasiumainkban a' magyar születésű ifjak' száma vagy felülmulja, vagy bizonyosan megüti a' más nyelvbeliék' számát; a' kassaiban ugyan és Pozsonyiban vannak egészen magyartalan Gymnasiumok, de ezekben a' deákság száma nagyon csekély, mint Rosenbergán, Zolnán, Privigyén, 's így általában lehet mondanunk, hogy kevés iskola vagyon, mellyben néhány született magyar nem találkozónék. Nem-e lehet már ezekben könnyebb a' honni nyelv tenyésztése, mint a' deáké? közönségesen bevett szokás iskoláinkban: hogy a' kiseded grammatikusok latán nyelven tartoznak egymással beszélgetni, minden más anyanyelv' beszélése eltöltve lévén tőlök; milly kinnal, milly fülsértő hangokkal, 's mennyi barbarismussal megyen ez véghez, úgy vélem elég lesz elé hoznom, 's nem szükség példákkal támogatnom állításomat, kivált midőn nemcsak ifjú grammatikusaink', de sok felnőtt deákos embereink' szájából is, ha így szabad szólnom, koránt sem tiszta, hanem konyha vagy úgy nevezett huszár deákságot hallunk hangzani. De ezen csodálkoznunk éppen nem lehet; mert a' gyermekek között egy se lévén, ki anyja tejével szívta volna a' latán szót, egymáson se a' kiejtésben, se pedig a' szavak valódi értelmében nem segíthetnek, 's mivel elébb dadognak, mint sem a' remekírók' olvasásában magokat gyakorolhatták volna, meggyökerezik bennök a' rossz szokás, és: quo semel est imbuta recens, servabit odorem testa diu. Fordítsuk már ezt a'



szokást magyar nyelvünkre, mingyárt különben fog kiütni a' dolog: mert a' tanuló ifjak egymásnak mind a' kimondásban, mind a' szavak' értelmében segédül lehetnek, mindenkor akadván némellyek, kik annyit jól értenek és beszélnek, mennyit korokra és esméreteikre nézve érthetnek, beszélhetnek. Nem merném ezen módot ajánlani, ha állításom bizonyító tapasztalás nélkül szűkölködnék, 's nem ismernék Tanítókat, kik az alsóbb iskolákban ezen plánumot teljes sikerrel végre is hajtották.

Midőn tehát a' kegyelmes királyi rendelések parancsolják, 's több országos gyűlések kívánsága, a' magyar nyelvet iskoláinkban honossá tenni, midőn ennek teljesítése nem csak lehetetlen, de könnyen is eszközölhető: bizodalmas reménnyel lehetünk, hogy mentül hamarabb czélirányos rendszabások hozatnak be ez iránt, mellyek ugyan az egész haza' óhajlását, de kivált azon férjfiaktól érzett hiányt kipótolják, kik az ifjúság' nevelése reájok lévén bizva, leginkább érezik, milly nehéz, elegendő és czélirányos eszközök nélkül, a' felséges rendeléseknek, és a' nemzet' igazságos várákozásának teljesen megfelelni, 's kiknek valamint legszentebb tisztök, úgy legédesbb örömök is volt és leszen mindenkor a' hazának jövőendő polgárait minél jobb, szükségesb, és bővebb isméretekkel gazdagítani.

(Tudományos Gyűjtemény, 1828. X.kötet 72-83.p.)

## **Törvényjavaslat a magyar nyelv tanításának kötelezettségéről a népiskolai tanintézetekben, indokolással**

**1879. március 11.**

1878-81. évi Képv. Ir. V. 383-387.l.

Szükséges lévén, hogy a magyar nyelvnek, mint az állam nyelvének elsajátítására minden állampolgárnak kellő mód nyujtassék, e végből a következő intézkedések állapíttatnak meg.

### **1.§**

Nem magyar nyelvű felekezeti tanítóképző-intézetekben, melyekben a magyar nyelv az 1868: XXXVIII. t.cz. 13. és 88.§§ értelmében különben is kötelezett tantárgy, jövőre oly óraszámmal veendő fel az, hogy az egész tanfolyam alatt annak beszédben és írásban elsajátítása minden tanító-jelöltnek lehetővé tétessék.

### **2.§**

A jelen törvény hatálybaléptét követő tanévtől kezdve, három év (vagyis egy tanítóképző intézeti tanfolyam) eltelte után, tanítói oklevelet senki sem nyerhet, és tanítóul vagy segédtanítóul senki sem alkalmazható, a ki a magyar nyelvet annyira nem bírja, hogy azt a népiskolákban taníthassa.

### **3.§**

A már hivatalban lévő, vagy az előbbi §-ban említett három év eltelte előtt hivatalba lépő tanítók, a jelen törvény hatályba léptétől számítandó hat év alatt, köteleztetnek a magyar nyelvet annyira elsajátítani, hogy azon való tanítási képességeket vizsgálatattal igazolhassák.

Életök ötvenedik évét a jelen törvény hatálybaléptekor már betöltött tanítókat, saját kérelmekre, e kötelezettség alól a vallás- és közoktatási minster fölmenthet.

### **4.§**

Oly elemi-, vagy felső népiskolában, a hol a magyar nyelv eddig nem volt kötelezett tantárgy, de oly tanító van alkalmazva, a ki annak tanítására képes a magyar nyelv a jelen törvény hatálybaléptét követő tanévben azonnal köteles tantárggyá teendő.

### **5.§**

Általában az egész országban, a jelen törvény hatálybaléptétől számítandó hat év elteltével, a magyar nyelv kötelezett tantárgy lesz minden elemi vagy felső népiskolában, kivéve a 3.§-ban említett felmentés eseteit.

### **6.§**

Az előbbi §-ban kitett határidő bekövetkezte előtt is, ha valamely tekintetben oly tanító alkalmaztatik, a ki a magyar nyelvet tanítani képes, ez azonnal kötelező tantárggyá teendő.

## 7.§

Mely megyékben, vagy azok egyes részeiben, legyen a magyar nyelv tanításának kötelezettsége, a kitűzött határidő eltelte előtt is fokozatosan életbeléptetendő, az illető törvényhatóság előterjesztésére, a vallás- és közoktatásügyi minister a belügyministerrel egyetértőleg határozza meg.

## 8.§

Az előbbi §§-ban foglalt határozatok s átmeneti intézkedések foganatosítását, a vallás- és közoktatási minister, a tanfelügyelő s egyéb a népiskolai hatóságokról szóló (1876:XXVIII.) törvényben (3.§) megnevezett közegei által ellenőrzi.

## 9.§

A jelen törvény végrehajtásával, a vallás- és közoktatásügyi és a belügyi ministerek bizatnak meg.

Budapesten, 1879. évi márczius hó 11-én.

Trefort Ágoston s.k.

## Indokolás

Egy ugyanazon állam összes polgárainak, azon szoros összeköttetésénél és soknemű érintkezésénél fogva, melyben egymással szükségkép állanak, egyaránt érdekekben áll, hogy egymást megértsék.

A legtöbb államban a közös nemzeti nyelv, mely egyszersmind az állam nyelve, önként megvalósítja a kölcsönös megértés szükségét.

Soknyelvű államban azonban, minő Magyarország, ez csak az által válik elérhetővé, ha az állam valamennyi polgára, tartozzék bármely nemzetiséghez, és beszéljen bármely nyelvet anyanyelvéül, a mellett egy közös nyelven is képes kifejezni és megértetni magát és megérteni többi polgártársait. E közös nyelv lehet a többség nyelve, vagy az állam nyelve, a mi a legtöbb esetben egy.

Magyarország különböző nyelvet beszélő lakosai közt az összes népesség abszolút többségével egyik sem bír ugyan, de a mellett, hogy a viszonylagos többség a magyar ajkuaké, ez lévén egyszersmind az állami kormányzat, a törvényhozás és az igazságszolgáltatás nyelve is, kétség sem lehet az iránt, hogy ha az állam összes polgárai közt a kölcsönös érintkezés és megértés közegéül az országban dívó nyelvek valamelyikét választani kell, az csak az állam s a többség nyelve: a magyar lehet.

A magyar állam, majdnem ezeréves történelmének tanúsága szerint, a többi nemzetiségek beolvasztására és a nyelvek eltörlésére sohasem törekedett. Legközelebbtről is a nemzetiségek egyenjogúságáról szóló (1868: XLIV.) törvényczikkben a legnagyobb szabadelvűséggel hagyja meg és biztosítja az államban lakó valamennyi nemzetiségnek saját anyanyelve használatát.

De ha az államnak s a törvényhozásnak sohasem volt s most sem célja a nemzetiségeket saját nyelvök használatától megfosztani, vagy abban csak korlátozni is, viszont a nemzetiségeknek magoknak érdekekben áll, hogy midőn magán életökben, templomaik- és iskoláikban, községeikben és irodalmaikban, saját nyelvöket használják s annak továbbfejlesztésére törekednek, tagjaik érteni és beszélni tudják a mellett azon nyelvet is, mely Magyarországon

az állam-, a törvényhozás és kormányzat nyelve, s melynek ismerete nélkül épen saját érdekeik érvényesítésében vagy esetleg védésében korlátoztatnának.

Kényszeríteni az állam más nyelvű polgárait, hogy anyanyelvükön kívül az állam nyelvét is elsajátítsák, czéltalan törekvés volna. De módot nyújtani mindenkinek, hogy azt már gyermekkorában elsajátíthassa, oly jótétemény, melyért az állam iránt csak hálát érezhetne. S ennek egyedüli módja, az elemi iskolákban a tantárgyak közé felvenni a magyar nyelvet, s az által lehetővé tenni annak megtanulását, az állam polgárai minden ezutáni nemzedékének.

Valamint a közép- és felsőoktatásban több idegen nyelv, vagy a tudományos művelődés céljából, - mint a klasszikai - vagy az élet szükségletei szempontjából, mint a modern, jelesen a német és franczia nyelvek köteles tantárgyakul vannak fölvéve, a nélkül, hogy (mint a latin századokon át volt) tannyelvül használtatnának; épen úgy a dolog természetében fekszik, hogy míg minden nemzetiség, saját anyanyelvét akadálytalanul használja iskoláiban tannyelvül, a tantárgyak közé a magyar nyelv is fölvétessék. Ugy annyira: hogy mulasztásnak kell tartanunk, hogy erről az 1868:XXXVIII. t.cz. nem gondoskodott kellőleg és csupán a tanítóképezdénél, a felső nép- és polgári iskoláknál teszi, - mennyiben nem magyarajkuak is - kötelezett tantárggyá a magyar nyelvet, ellenben az elemi népiskolák, községiék úgy, mint felekezetiék nyelvtanítását csupán az anyanyelvre szorítja kötelezőleg. Sőt még a képezdékben is, megemlíti ugyan a magyar nyelvet a köteles tantárgyak közt, de nem követel biztosítékot az iránt, hogy azt a tanítójelöltek oly mértékben s oly órászámmal tanulják, hogy a hároméves képezdei tanfolyam alatt kellőleg el is sajátíthassák, a mi nélkül pedig semmi cél sincs annak a tantárgyak közé felvételével elérve.

Miután tehát az 1868: XXXVIII. t.cz. a magyar nyelvnek a népiskolákban való tanításáról kellőleg nem gondoskodott, e mulasztást pótolni a törvényhozás további teendőjéül maradt fenn. Tennie kell azt azon határozottsággal, melyet az ügy fontossága s az ország és minden lakosának érdeke parancsol, de azzal az óvatossággal s mérséklettel is, melyet a kivitel nehézségei s mindenekfelett a másajkuak nemzetiségi érzelmeinek kimélete követel. E szempontokat maga előtt tartva, a jelen törvényjavaslat mindenekelőtt azon (felekezeti) tanítóképezdékre terjeszti ki figyelmét, melyeknek tanítási nyelve nem a magyar; s melyekben az 1868: XXXVIII. t.cz. 13. és 88. §§-ai értelmében a magyar nyelv különben is kötelezett tantárgy s ezekre nézve azt követeli, hogy az jövőre oly órászámmal vétessék fel, hogy a hároméves képezdei tanfolyam alatt annak beszédben és írásban elsajátítása minden tanítójelöltnek lehetővé tétessék.

Ha az követeltetnék a nem magyar ajkú képezdektől, illetőleg az azokban tanuló tanítójelöltektől, hogy három év alatt a magyar nyelvet oly fokban sajátítsák el, hogy azt majdan előadási, azaz tannyelvül használhassák iskoláikban, - ez kétségkívül tulságos vagy épen teljesíthetetlen követelés volna, mert a nyelv teljes birtokát, folyékony, szabad és könnyű használatának képességét tételezné fel. Azonban csak annyi kívántatik, hogy azt, mint a népiskolai tantárgyak egyikét, nyelvtanilag kezelni s abban a gyermekeket módszeresen gyakorolni képes legyen; oly feladat, melyet a képezde három évi tanfolyama alatt, hetenkénti öt-hat óra reáfordításával, biztosan el lehet érni. S épen azért méltányos követelés az, a mi a törvényjavaslat 2-ik §-ában föl van állítva, hogy „a jelen törvény hatályba léptét követő tanévtől számított három év - vagyis egy tanító-képezdei teljes tanfolyam eltelte után, tanítói oklevelet csak oly egyén nyerhet s tanítóul vagy segédtanítóul csak az alkalmazható, a ki a magyar nyelvet annyira bírja, hogy azt a népiskolában taníthassa.”

A most, vagy jövőre képezendő tanítóról tett ily gondoskodás mellett, szükséges a jelenleg már hivatalban lévő, de a magyar nyelvben netalán járatlan tanítóról is gondoskodni, hogy azok, a magán szorgalom útján, vagy esetleg részökre rendezendő pótтанfolyamok segítségével

is, a magyar nyelvet elsajátíthassák. Tekintve, hogy ezek már nem fordíthatják teljes idejüket a tanulásra, mint a képezdebeliek; sőt, hogy közöttük már korosabbak is vannak, kiknek egy idegen nyelv elsajátítása nagyobb nehézséget okoz, méltányosan kíván intézkedni a törvényjavaslat, (3.§) midőn a már hivatalban lévő, vagy az előbbi §-ban kitűzött három év eltelte előtt még hivatalba lépendő tanítóknak kétszeres időt, vagyis a törvény hatályba léptétől számítandó hat évet enged a magyar nyelv annyira leendő elsajátítására, hogy azon való tanítási képességeket vizsgálatával igazolhassák.

Hajlott korú, jelesen életkoruk ötvenedik évét már túlhaladott tanítók irányában, méltányosságból kivételt kíván tenni a törvény, amennyiben ezeket, saját kérelmökre, a kötelezettségtől felmenteni a miniszterre bízta.

Ilykép gondoskodván a törvényjavaslat a magyar nyelv tanításának első feltételéről, tudniillik a népiskolai tanítóknak arra képessé tételéről, bátran kimondhatja (5.§), hogy a jelen törvény hatályba léptétől számítandó hat év elteltével a magyar nyelv kötelezett tantárgy lesz az országban létező minden elemi vagy felső népiskolában, mely utóbbiakban azt már az 1868: XXXVIII. t.c. 64. és 74. §§-ai is köteles tantárggyá tették.

Mivel azonban ott, a hol a magyar nyelvnek köteles tantárggyá tétele már az itt kijelölt határidő előtt is lehetséges, semmi sem áll ellent, hogy az ne érvényesíttessék is, ennél fogva a törvényjavaslat kimondja (4.§), hogy a hol most már a magyar nyelvben jártas tanító van, a nem magyar tannyelvű iskolában, vagy (6.§) a hol a hat év eltelte előtt ilyen alkalmaztatik, jelesen a 3 év elteltével a képezdekből kikerülendő új tanítójelöltek közül ott azonnal, vagy az időpont s körülmény beálltával, a magyar nyelvnek köteles tantárggyá tétele fogantatosítandó.

Még egy átmeneti intézkedés szükséges kivételének lehetősége mutatkozik az említetteken kívül. Vannak ugyanis vidékek, melyeken a nem magyar ajkú nemzetiségek a magyarral annyira összevegyülve s oly szoros és mindennapos érintkezésben állanak, hogy reájok nézve a magyar nyelv tudása elevenen érzett szükség, s ezért magok óhajtják, hogy abban gyermekeik idejekorán oktatást nyerjenek. E vidékeken a magyar nyelvnek az iskolákban tanítása annál kevésbé fog már nehézségekbe ütközni, mert a magyar ajkú néppel is érintkező nem magyar ajkú tanítók többnyire eléggé bírják a magyar nyelvet arra, hogy azt taníthassák. Bátran kimondható, hogy az ország északnyugoti megyéi, Pozsony, Nyitra, úgyszintén Zemplén, Bács-Bodrog megyék nagyobb része is a többi egyes vidékek vagy járások más megyékben is a jelzett körülmények közt vannak.

Ezekre nézve tehát a törvényjavaslat (7.§) felhatalmazást kér a vallás- és közoktatási miniszter számára, hogy részint saját közegei, részint a közigazgatási tisztviselők útján beszerzendő adatok alapján és a belügyminiszterrel egyetértőleg, már a kitűzött hat évi határidő előtt is meghatározhassa, mely megyékben, vagy azok egyes részeiben legyen a magyar nyelv tanításának kötelezettsége fokozatosan életbe léptetendő.

Hogy pedig mind a nem magyar ajkú tanítóképezdekben a magyar nyelv tanítása e törvény követelménye szerint folytattassék, mind a népiskolákban az életbeléptetésre vonatkozó határozatok akár közöny és hanyagság folytán, akár rossz akaratból, vagy nemzeti túlbuzgalom, s alaptalan féltékenykedés következtében meg ne hiusíttassanak, erre nézve a törvényjavaslat az ellenőrzést - mint a dolog természetében is fekszik - a tanfelügyelőkre és a közoktatási miniszternek egyéb, a népiskolai hatóságokról szóló (1876: XXVIII.) törvény 3.§-ában megnevezett közegeire bízta.

Mindezek egybefoglalásával bátran ki lehet mondani, hogy a jelen törvényjavaslat, midőn a magyar nyelvet a nem magyarajkú népiskolákban nem tannyelvvé, csakis a köteles tantárgyak egyikévé teszi, nem sérti a nemzetiségeknek törvény által biztosított jogait, a kivitelben az átmeneti nehézségeket és fokozatosságot szem előtt tartja, s általában a méltányosság és lehetőség határai közt marad és csak egy - minden részről régen érzett - szükségnek felel meg.

Budapest, 1879. márczius 11-én.

Trefort Ágoston s.k.

(In: Kemény G. Gábor: Iratok a nemzetiségi kérdés történetéhez Magyarországon a dualizmus korában. I. Bp. 19.. 591-595.p.)

## Tarczay Erzsébet

### Magyar iskolák Horvát-Szlavonországban

A Drávától délre, Budapesttől nézve a Dráván túl lakó magyar szülők már a XVI. században, alig hogy hírét vették a Muraközben működő magyar mestereknek, oda küldték gyermekeiket, hadd tanulják magyarul a hazát szeretni. /.../ Voltak ugyan már akkoriban a Dráván túl is nemzeti iskolák, de csak a török-fenyegette szlavón területen, mi akkor még közvetlen része volt hazánknak. Mikor a XVII. században mindenütt a szerzetesek, főleg a pálosok és a jezsuiták vették kezükbe az ifjúság nevelését, oktatását, akkor újra minden Cicero nyelven folyt századokig. De ezekben a viszontagságos időkben is fenntartotta a nemzeti iskolákat a Szerémség magyar falvaiban a református egyház. Ezek a hithű magyar iskolák a legrégebbek e területen. Századosak immár. A legeslegelső, melyről tudunk, a *szentlászlói*; ez 1525-ben keletkezett, tehát még a mohácsi vész előtt, bár a szentlászlói egyház anyakönyvének legrégebb adata csak 1774-ben emlékszik meg róla. Sok viszontagságon keresztül, de fennmaradt ez iskola mind a mai napig, éppúgy, mint társa, a *Magyar-Rétfalun* lévő. Ez 1690-ben már fennállt (mások szerint 1702 óta). A százados iskolák harmadika a *haraszti*, mely szintén „odavnik vremena”, régi idők óta tanítja a falubeli gyermekeket magyarul, állítólag 1756 óta. Ezt a három verőczei iskolát később a horvát kormány, úgy látszik, községivé tette, mert az 1892/93. tanévben a statisztikai kimutatások szerint „újra felekezetivé lesznek”. A színmagyar községekben lévő régi iskolák negyedike *Kórogy* iskolája. /.../

A XVIII. században is homályos a Dráván inneni magyar iskolák sorsa. Ekkor csatolta Mária Terézia a Szerémséget, mint Szlavóniát Horvátországgal együvé s ezért a XIX. századnak heves küzdelmei a magyar nyelvért ide is kiterjednek. /.../

Mint rendkívüli tantárgyat már II. József idejében (1783) is tanították a magyar nyelvet a zágrábi királyi Hauptnationalschule-n, de eredményt csak a nemesek gyermekein lehetett látni, akik bizonyosan amúgy is tudtak magyarul vagy éppen magyarok voltak. Tankönyveik mind Budán jelennek meg: fordításai magyar nyelvtanoknak „za portrebnost Narodnik Škola Vugarszkoga y Horvatzkoga kralyeztva”. Oly kevés volt azonban belőlök, hogy elrendelik, hogy két gyermek használjon egy könyvet és az iskolában kellett azt hagyniok.

Szívesen tanulták ekkor a magyar nyelvet a Dráván túl. Volt zágrábi püspök, aki hagyatékában bizonyos összeget hagyott „studiosis pro discenda lingua Hungarica”, a diákoknak, hogy magyarul tanuljanak. A németesítő király elől a magyarokhoz menekültek, hozzájuk vonzódtak. A rokonszenvet ki is mutatták mindenütt. „Férfiak és asszonyok mind a magyarok szokása szerint kezdtek viselni prémes magyar mentét és csákót. A férfiak széles kardot hordtak, középen kettéválasztották a hajukat, mint a magyarok és magyarosra pödörték a bajuszukat. Akkoriban volt ez, mikor a szaborban egyik beszédében azt tartja legokosabbnak Skrlecz Miklós, hogy elválaszthatatlan kapoccsal kössük magunkat Magyarországhoz”.<sup>158</sup> De azért az 1790-91-iki országgyűlésen mégis csak a latin maradt a hivatalos nyelv. Az elemi iskolákba sem jutott el a magyar tannyelv, csak a gimnáziumokban és az akadémián tanították itt a magyar nyelvet a tantervekben, hadd tanulja az, aki azt hiszi, hogy szüksége lesz rá. De egyúttal elrendeli a királyi helytartóság (1792. jún. 3.), hogy a zágrábi tankerület minden fontosabb iskolájában legyen legalább egy tanító, aki tud magyarul és a tanítójelölteknek is

<sup>158</sup> Rad LXXX; Surmin: Hrvatski Preporod I. köt. od.g. 1790-1836. Zagreb 1903. 15.p.

kötelességévé tétetett a magyar nyelv elsajátítása és ezért a Drávántúlról hívtak ide magyar tanítókat.

Tanítják a magyar nyelvet Varasdon, Eszéken és Pozsegán is a gimnáziumban 1792-ben. Hetenként két órában, kezdőknek és haladóknak külön. Varasdra például Delphini Antal megy elsőnek 1793-94-ben és tanít ott sok éven keresztül. Tankönyvük: „A magyar olvasás gyakorlására rendeltetett könyv a falusi nemzeti iskolák részére”. Ára 13 krajcár volt. Használták ezenkívül: „A’ magyar Literatura remek darabokban. Kézi könyvül a’ tanító intézetek’ számára öszveszedte Kis Pál, Győri megyebeli Pap, a’ Cs.k. Theresianumi nemes Akadémiában a’ Magyar Literaturának Professora. Bécsben 1835. Füzve 36 kr.”. Ugyanez a tanár németül is írt egy gyakorlókönyvet azok számára, akik a magyart kedvelik.

Gondoskodtak is akkor róla, hogy mindenüvé kerüljenek magyar tanítók. A horvátok saját jószántukból tanítják magyarra az ifjúságot. Eszékre megy e célból Papp Kajetán; Zágrábba Ferik Ferencet hívják meg és 1818. aug.-ban tartanak először vizsgálatot a magyar nyelvből. /.../

A zágrábi akadémián is ott működik Mikussay Iván, a magyar nyelv és irodalom tanára. A bölcséleti fakultáson dogodovschina kraljeztva vugerskoga, a magyar királyság történetét, magyar oknyomozó történelmet, magyar egyháztörténelmet tanulnak a világtörténelem mellett. Földrajzot Magyarország földrajzát tanulják /.../. A jogakadémián is magyar jogot tanítanak. Akkor a magyar nyelv volt a „lingua patriae”, akkor a magyar nyelvet és irodalmat „hazai” nyelv és irodalomként tanították; /.../

Rendkívüli tantárgynak maradt a magyar nyelv fél századig, megakasztva a francia uralomtól. Később 1827-ben, 1830-ban a horvát vármegyék maguk utasítják követeket, hogy kérjék a magyar nyelvet mint rendes tantárgyat, „ut arctiori adhuc cum socio Regno Hungariae jungi possint vinculo” (hogy még szorosabban kapcsolódhassanak a magyar királysággal). /.../ Érdekes a zágrábi megyegyűlés javaslata is. Azt kívánják a zágrábiak, hogy: 1. ha valamely elemi tanító tud magyarul, mindjárt magyarul tanítsa a gyermekeket olvasni és később senki se lehessen tanító, ki nem bizonyítja, hogy jól tud olvasni magyarul és a latin iskolákba ne vétessék fel egy diák se, ki nem tud éppúgy olvasni magyarul, mint horvátul és latinul; - 2. hogy a latin iskolákban az első osztálytól kötelező legyen a magyar nyelv; ezért járjanak utána legfelsőbb helyen, hogy az ehhez szükséges tanítókat a tanulmányi alapokból honorálják és ha ez nem lehet, hadd fizessenek az akadémikusok, kiknek száma évente kb. 600-700, egyenként 4 forintot. Azután a két professorhoz, akik már tanítanak magyarul, vegyenek még legkevesebb hatot, s ezek tanítsanak mindennap magyarul, hogy minél nagyobb legyen a haladás; - 3. ezentúl egy professort se nevezzenek ki, aki nem tud legalább annyit magyarul, hogy a tanulóifjúságot e tárgyban oktathassa; - 4. tanulniok kell magyarul a felső osztályok tanulóinak is. (Acta comit. Orsz. levéltár).

Ezzel az utasítással indultak Pozsonyba a horvát követek. A zágrábi akadémia hallgatói pedig be sem várták az erről hozandó határozatot, hanem „meggyőződve a magyar nyelv hasznos voltáról, saját maguknak nagyobb kiművelésére a magyar nyelvben, melyet különben nagyrészt értettek, tartanak maguknak külön nyelvtanítót, kinek fizetését önkéntes adományokból fedezik”.

1830-tól csakugyan rendes kötelező tantárgy lett a magyar a Dráván inneni iskolákban, mely nyelvet különben már egyes iskolák azelőtt is rendes tantárgyként kezelték. Így a varasdi gimnáziumban még 1792-ben; ott bár kevesen, de oly eredménnyel tanulták a magyar nyelvet, hogy az 1831. évi *Ordo juventutis scholasticae* szerint még „magyar ékesen Szólló beszédek



is mondtak”. A zágrábi archigimnáziumban és az akadémián 1833-34-ben lett a magyar rendes kötelező tárgy.

Varasdon a megyegyűlés 1831-ben elrendeli, hogy kell tanítani a magyar nyelvet (Acta Comitatus Varasdiensis 1831. VII. cikk). Eszerint „minden magyar és horvát tanulónak a magyar iskolát kell látogatnia, az idegeneknek azonban szabad azt látogatni vagy nem. Minden gimnáziumban a magyar nyelv professora minden nap és pedig reggel 8 órától 9 óráig a három első grammaticus osztályban, azután pedig 2 órától 3 óráig a negyedik grammaticus és a humaniora klasziseket összevonva tanítsa és így ez órákban a többi tanár szabad; ama célból pedig, hogy az ifjúság a tanulmányokkal meg ne terheltesse, a többi rendes tantárgy redukáltassék”. /.../

Verőcze és Szerém vármegyék maguk kéri tanívtatni a magyart 1832-ben.

Elhatározták, hogy a magyar nyelv kötelező lesz Zágrábban is; az alsó osztályokban kedden és pénteken, a felsőbbekben szerdán és szombaton 10-től 11-ig tanítsa egy professzor. Így volt ez a gimnáziumban. A filozófián pedig magyar irodalom- és nyelvészet-óra volt 10-től 11-ig négyszer hetenként és végül a jogászoknak a magyar stíluscurialist is előadták. /.../

Ekkor aztán kezdenek ébredni az illyr eszmék, melyeknek követői a régi latin és a magyar helyett saját anyanyelvüket óhajtják /.../.

Az 1840. évben keletkezik Zágrábban az első magyar társaság, a Magyar Kaszinó, melynek elnöke Draskovics Sándor gróf volt. Itt jöttek össze a magyarok, itt tanulták és gyakorolták a magyar nyelvet, akik ebben jártasságot akartak elérni. Járattak e célból magyar folyóiratokat, újságokat; könyveket szereztek és sokszor találkoztak. /.../ De ez a társaság nem volt hosszú életű. Hiszen már 1840-ben az akadémiai hallgatók örömteli tüntetéssel égették el magyar tankönyveiket az iskolájuk előtti téren (ma Katarina-tér), mert szó volt róla, hogy többé nem kell azokból tanulniok.

Fognak a magyar tanszékek az egyes iskolákban. Az 1843-44. országgyűlés határozatai szerint még kötelező tantárgy a magyar. 1844-ben a zágrábi gimnáziumhoz igazgatói állásra pályázók „kell hogy tökéletesen jártassak legyenek a magyar nyelvben.”<sup>159</sup> 1847-ben még elsőséggben részesül az a tanító a kinevezéseknél, aki tud magyarul.<sup>160</sup> De ez már nem volt általános. Így is maradt ez folyton változva az egyes iskoláknál egészen 1848-ig, mikor minden drávántúli iskolában megszüntették a magyar nyelv tanítását a gimnáziumokban és az akadémián is. /.../

Az 1856-57. tanévben pedig a felekezeti iskolákon kívül három oly iskola volt a Drávántúl, hol illyr-magyar nyelven tanítottak. Az 1857-58-ban fennálló öt protestáns iskola között négyben csak magyar nyelven és egyben illyr-magyar nyelven tanítottak. A községi iskolák közül három magyar nyelvű. Tehát összesen nyolc magyar iskola volt ez évben. /.../

In: Magyar Paedagogia 1918. 2-3. sz. 99-115.p.

---

<sup>159</sup> Cuvaj, A.: Gradja za povjest školstva kraljev. Hrv. i Slav. do sada III. 201.1.

<sup>160</sup> Uo. 149.1.

## Kőrösi Sándor

### A közoktatás Fiumében

/.../

A jezsuiták 1627-ben jöttek Fiuméba, hogy a város részéről történt felszólításnak engedve, gimnáziumot alapítsanak. A gimnáziumra való előkészítést egy olasz tanító végezte, ki ezért a jezsuitáktól évi 200 ft fizetést kapott. Viszont a község a széles káptalan egy kanonokját díjazta a végből, hogy az ifjúságot a városi köznép s az egyház nyelvére, a horvatra oktassa.

Az üzleti és hivatalos világ s egyáltalán az írásbeli érintkezés nyelve azonban az olasz volt, miért is a jezsuiták ezen a nyelven tanítottak. A jezsuita kollégium krónikása így ír a nyelvkérdésről: „Jézus társasága nem vet ügyet a jóformán haszontalan köznyelvre, hanem igenis arra, mely a hivatalos életben, a törvénykezésben használatos; az illír nyelvet (a horvátot) tehát, mivel Fiumében e nyelven egyáltalában semmi sem íródik, nem szükséges ápolni, mert csakis családi körben s csak az alsóbb néposztály körében hallható”.

A gimnázium előkészítő osztálya vetette meg tehát a fiumei népiskola alapját. Így keletkezett az elemi iskola, melyet később, a jezsuita rend kiűzése után maga a város vett át.

Fiumét éppen abban az időben csatolta Mária Terézia a magyar szent koronához, s így a kikötőváros iskolái is a *Ratio educationis* elvei szerint szerveztettek.

A városi iskolák tanfelügyelősége Zágrábban székel, a tannyelv kizárólag az olasz volt. /.../

Az 1809-től 1813-ig terjedő francia uralom után Fiume ismét osztrák birtokká lett. Ebben az időben (1814-1822) a második tannyelvként a német nyelvet is behozták Fiume iskoláiba. /.../

Fiumének Magyarországhoz történt visszakapcsolása után is megmaradt a német második tannyelvként; a népiskolát ezidőben eleinte *nemzeti iskolának*, később *főelemi iskolának* nevezték. /.../

A *magyar nyelv* tanítását a II. elemi osztályban kezdték meg; de az osztrák tartományokból való növendékekre nézve nem volt kötelező a magyar nyelv tanulása.

A magyar nyelv tanítása ez időben a gimnáziumban is hivatott kezekben volt. 1830-tól kezdve *Császár Ferencz* ült a gimnázium magyarnyelvi katedráján, a ki a hazai nyelv sikeres tanítása érdekében olasz nyelvű magyar grammatikát és olvasókönyvet is írt, mely munkájáért a magyar tudományos akadémia levelező, később tiszteletbeli tagjául választotta. Fiume és Buccari szabad városok pedig patríciusai ranggal tüntették ki.

A szépen megindult magyar hazafias iránynak a szabadságharc vetett véget. A horvátok 1848-ban bevonultak Fiuméba s az iskolákból egy csapással kitiltották a magyar nyelvet; a horvát szó minden iskolában tannyelvvé, vagy legalább is kötelező tantárggyá lett. A gimnázium szintén horvát tannyelvű lett. Így maradt ez állapot 1867-ig. /.../

A horvátok 1867-ben kivonultak Fiuméből, a városi iskolákban ismét az olasz lett a tannyelv; egyidejűleg az állam is hozzáfogott a még szükséges iskolák felállításához, újjászervezéséhez vagy fejlesztéséhez; de a régi fiumei kollégium örökébe lépett horvát gimnázium az új magyar állami gimnázium mellett, továbbra is megmaradt a városban. /.../

Az alkotmányos korszak újjászervezett *elemi iskoláiban* a magyar nyelv rendes tárgyként nem szerepelt; csak a IV. osztályban s ott is csak fakultatív tárgyként tanítják, de nem mindegyik

elemi iskolában. E tekintetben tehát a jelen század húszas éveinek állapotához képest, mikor a II. osztálytól kezdve kötelező volt a magyar nyelv tanulása, visszaesés mutatkozik.

A *polgári fiú- és lányiskolában* szintén olasz a tannyelv. A magyar a leányiskolában fakultatív, a polgári fiúiskolában azonban 1893 óta kötelező tantárgy. Ez évben ugyanis a városi polgári fiúiskolát *Batthyány Lajos* gróf, volt kormányzó fáradozása következtében, teljesen egyenlősítették az állami polgári fiúiskolákkal. Ez az országban az egyetlen nem magyar tannyelvű polgári iskola, melynek végzett növendékei ugyanazon jogokat élvezik, a melyek különben csak a magyar tannyelvű polgári iskolát végzett növendékeknek vannak megadva. Az államhatalom azonban e jog megadásakor azt tűzte ki feltételül, hogy a magyar nyelv az iskolában kötelező tantárgyként s oly óraszámban taníttassék, hogy a nyelv megtanulása lehetővé váljék. Különben a városi polgári fiúiskolában a magyar nyelvet még csak annyi óraszámban sem tanítják, amennyit a fiumei állami polgári fiúiskolában az olasz nyelvre fordítanak. /.../

### Állami népoktatási intézetek

„Fiume város polgárainak köz- és magán érdekei kívánják, hogy gyermekeinek az állam hivatalos nyelvének megtanulására alkalom szolgáltatassék; másrésről, hogy az e helyütt fennálló *állami reálgimnáziumba* (mai főgimnáziumba) *az elemi iskolákból átlépő növendékek középtanodai tanulmányaik megkezdésekor a magyar nyelvbéli oktatás első nehézségein már túlesvén, e nyelv tanulása miatt a klasszikus nyelvek tanulásában akadályozva ne legyenek;* e végből elhatároztam, hogy a népokt. törv. 80.§-a alapján Fiumében mind a fiú-, mind a leánygyermek számára oly állami iskolákat állítok fel, melyekben a tanulóknak saját anyai nyelvek gyakorlása mellett módjok legyen a magyar nyelv megtanulására is.” E szavakkal okolta meg 1876-ban *Trefort* a fiumei állami népoktatási intézmények létesítését.

Osztatlan elemi iskola szerény keretében, *Lengyel János* tanítónak /.../ vezetése alatt nyílt meg 1876-ban az a szerény állami intézet, mely évről évre folyton fejlesztetvén, mai napság már a fiumei közoktatás két tekintélyes tényezőjeként, mint a *m.k.áll. elemi felsőbb leányiskola* fontos feladatot teljesít a magyar kikötővárosban.

1876-ban az osztatlan elemi iskolának 33 fiú és 20 leánynövendéke volt. 1896-ban már az áll. elemi és polgári fiúiskolának 639, az áll. elemi és felsőbb leányiskolának pedig 547 növendéke volt, vagyis húsz év alatt körülbelül húszszorosra szaporodott a növendékek száma.

Ez örömdetes fejlődés okait szépen vázolja *Gross Leopoldina*, az állami elemi és felsőbb leányiskola igazgatója. A szerző csak leánykákról szól ugyan, a mit azonban itt mond, nemcsak a leányokra, hanem a fiúnövendékekre s a fiúiskola fejlődésére nézve is áll.

Évről évre szaporodik a városban a magyar hivatalnokok és alkalmazottak serege, magyar bankok közvetítik a kereskedelmet, magyar tanárok, orvosok, kereskedők, kézművesek telepednek le. Ezek gyermekei természetes anyagát képezik a magyar iskolának, de nem túlnyomót. Ezt az olaszajkú lakosság gyermekei teszik ki; a szülők évről évre fokozódó bizalommal keresik fel a magyar iskolát, hogy gyermekeiket hazai szép nyelvünkben neveljük; ők maguk ugyan még nem beszélik ezt, de rokonszenveznek vele szívből, igazán, nemcsak hasznossági szempontból. Az olaszajkú szülők ezen kitüntető bizalma volt a legszilárdabb alapja haladásunknak; ez tette lehetségessé a mai eredményt. Növendékeink ma kizárólag magyar nyelven tanulják a tantárgyakat, kivéve az olasz és idegen nyelveket.

Az iskolák fejlesztése és mai szervezetük létesítése tekintetében legfőbb érdeme *dr. Erdődi Bélának* van, ki 1882-89-ig, mint a fiumei állami főgimnázium igazgatója, a helyettes kir. tanfelügyelői teendőkkel is meg volt bízva. Erdődi a megalkotója a polgári fiúiskola s a felsőbb leányiskola mai szervezetének.

*Az áll. elemi és polgári fiúiskola* jelenleg három iskolából áll:

- a) elemi fiúiskola a belvárosban,
- b) elemi fiú- és leányiskola Plasse alközségben,
- c) polgári fiúiskola a belvárosban.

Az elemi iskola első igazgatója *Lengyel János* volt, ki a Gönczy-féle ABC mintájára olasz *Sillabario*-t és Ahn-féle módszerben kis *Magyar nyelvtant* írt, amivel jelentékenyen megkönnyítette a tanítók munkáját. Utána *Berecz Gyula*, jelenleg temesvármegyei másodtanfelügyelő lett az iskola igazgatója. Az ő igazgatósága idejében történt a polgári osztályok szervezése. Legfőbb virágzását az intézet *Donáth Imrének*, a jelenlegi igazgatónak vezetése alatt érte el.

Donáth igazgatása alatt az elemi iskolába járó növendékek száma annyira felszökött, hogy a belvárosi elemi fiúiskolába nem fogadhatták már be az összes jelentkezőket. Újabb meg újabb sürgetései folytán tehát Plasse alközségben fiókintézetet állított fel a kormány, hogy a külső városrészben lakókat elvonja a belvárosi iskoláktól. /.../

Az intézetet nem annyira a magyar szülők, mint inkább az előkelő fiumei családok gyermekeinek ideözönlése teszi oly látogatottá. A belvárosi elemi és polgári iskola jelenleg a pénzügyigazgatóság palotájában szorong; az elemi iskolának egyes osztályai azonban évenként szomszédos bérházakba szorulnak ki. Az anyaintézet eme kibocsátott rajai jelenleg a Fiumarán, ugyanazon helyiségekben vannak, ahol az 1895. év végén a horvát gimnázium volt.

A *polgári iskola* is eléggé látogatott (a múlt évben 128 volt növendékeinek száma), ami különösen annak tulajdonítható, hogy a város bőven rendelkezik oly szakiskolákkal (haditengerészeti akadémia, kereskedelmi tengerészeti akadémia, kereskedelmi iskola), amelyekben a növendékek a IV. osztály bevégezése után tanulmányaikat folytathatják.

A polgári iskolában a tanítás nyelve teljesen magyar; csak az olasz nyelvet adják elő olaszul. Az elemi iskolában azonban eleinte olasz, később párhuzamosan olasz és magyar, végül tisztán magyar a tanítás nyelve. A polgári iskolával kapcsolatosan Erdődi kezdeményezésére néhány évig ipartanműhely állott fenn a kosárfonás, asztalos, esztergályos és fafaragási ipar begyakorlására; de megszűnt. Helyette a kormány önálló ipariskola felállítását tervezi, mire nézve már meg is tették a szükséges előmunkálatokat. /.../

## **A gimnáziumról**

/.../ *Erdődi* teljesen átalakítja a gimnáziumot. Mindenekelőtt erős *tanári testületet* vont maga mellé. A katedrákat olaszul is jól tudó, képzett magyar tanárokkal töltötte be. A régibb, magyarul nem tudó olasz (többnyire trentói) tanárokat a minisztérium által utasította, hogy egy év leforgása alatt magyarul legalább annyira megtanuljanak, hogy az ügykezelés a gimnáziumban magyarul folyhasson: rajta volt, hogy ezek a tanárok a nagy szünidőkre külön tanulmányi ösztöndíjakkal magyar vidékre menjenek, hogy ott a magyar nyelvvel és néppel megismerkedjenek. Az intézetben szabályos, rendszeres ügyvitelt honosított meg: a tantervet tanárai segítségével teljesen átdolgozta s noha a helyi viszonyokhoz is alkalmazkodott, rajta volt, hogy az intézet tanterve mentől jobban megközelítse az országban általában dívó

tantervet; *a magyar nyelv és irodalom* óráit tetemesen szaporította: kieszközte, hogy a minisztérium az eddig olasz nyelvű s teljesen olasz vagy osztrák szellemű tankönyvek helyett a gimnázium tanárai által magyar szellemű s olasz-magyar nyelvű tankönyveket íratott.

Az intézetnek továbbá szertáratat teremtett, a tanuló ifjúság körében dal- és zenekört létesített, másrészt pedig a vezetése alatt állott tanári kör tagjainak nyilvános felolvasásai által, az iskola kirándulásai s a tanulók ének-, zene- és magyar-olasz színi előadásaival egybekötött téli estélyek által a szülőkkel és városiakkal egyáltalán a bizalomkeltő, szíves összeköttetést folyton, élénken fenntartotta, s mindezek betetőzéseül a magyar nyelvet általánosan kötelező tárggyá tette s kivitte, hogy a minisztérium a gimnáziumot a város befolyásától teljesen függetlenítette, úgy hogy ez időtől kezdve az intézet csakis a közoktatásügyi miniszternek van alárendelve. /.../

1890-ben *Kőrösi Sándor*, a magyar irodalom tanára, ifjúsági magyar társalgó kört alapított, mely jelentékenyen hozzájárult ahhoz, hogy a gimnázium növendékei az iskolai leckeórákon kívül különösen a magyar társalgás terén gyakorlatra tettek szert.

1891-ben megjelent *Kőrösinek* a minisztérium megbízása folytán írt *Grammatica teorico-practica della Lingua Ungherese* című magyar nyelvkönyve, minek következtében ezentúl az alsóbb osztályokban is élő magyar nyelvet s nem nyelvtant tanult az ifjúság. A felsőbb osztályokban már évek óta közvetlen magyar nyelvtanítást honosítottak meg.

1892. márczius 25-én megengedte a minisztérium, hogy a politikai földrajz és történelem a gimnázium VII. és VIII. osztályában magyar nyelven taníttassék. Ez a tanügyi tekintetben áldásos és politikai tekintetben is fontos lépés minden rázkódás nélkül simán ment végbe, épp úgy amint *Kőrösi* a minisztériumhoz intézett memorandumában kifejtette, mert azok a szülők, kik a magyar állami gimnáziumba küldik fiaikat, mitsem óhajtanak inkább, mint hogy gyermekeik az állam nyelvét tisztességesen elsajátítsák. /.../

### **Az állami felső kereskedelmi iskoláról**

/.../ Megtörténik azonban, hogy a fiumei kereskedelmi akadémiába belépnek oly tanulók is, akik előtanulmányaikat nem olasz, tehát nem is fiumei, hanem más, például magyar, német vagy horvát (sőt volt olyan is, aki francia) tannyelvű iskolában szerezték meg: mely része a tanulóknak, ha nincs is többségben, mindazáltal oly tekintélyes részt képez, hogy azt ignorálni lehetetlen. Így például az osztrák intézetekből jövő tanulók semmit sem tudnak sem a magyar, sem az olasz nyelvből, a horvát intézetekből jövők a magyarból semmit, a németből nagyon keveset, az olaszból pedig, kivéve a tenger mellékieket, éppen semmit sem tudnak; azon tanulók pedig, kik az anyaországból jönnek, szintén nem bírják az olasz nyelvet.

Egyebeken kívül ez a körülmény vezette a tanári testületet akkor, midőn egyhangúlag az előkészítő tanfolyam behozatalának tervét ajánlotta, melyet életbe is léptettek. /.../ Az 1891/92. év elején tartatott meg legelőször a felvételi vizsgákat és ez esztendőben léptették életbe az előkészítő osztályt. /.../

In: Magyarország vármegyéi és városai (Magyarország monográfiája). Szerk. Dr. Sziklász János és Dr. Borovszky Samu. Fiume és a magyar-horvát tengerpart. Bp. 1896-1914. 112- 131.p.

## Hegedűs Rita

### Nyelvtan és kommunikáció viszonya egy szombathelyi magyar nyelvkönyvben

A XIX. század végére az élő idegen nyelvek tanulása természetes igényként jelentkezett a fejlett európai országokban. A gazdasági, kereskedelmi kapcsolatok erőteljesebbé válása szükségessé tette az idegen nyelvek ismeretét, ezenkívül az egyre szélesedő európai értelmiségi réteg is szorgalmazta egymás szellemi termékeinek megismerését, az egyes művek eredeti nyelven való tanulmányozását.

„A nyelvtanítás nemzetközi ügy” - fogalmazta meg Brassai 1881-ben Die Reform des Sprachunterrichts című tanulmányában, amelyben áttekinti az európai nyelvoktatás történetét.

A magyarországi nyelvoktatás, a nyelvkönyvek - bár erről ma már alig hallunk valamit - abban az időben elérték az európai színvonalat: így a francia Gouennel egyidőben Brassai: Ingyen tanító francia nyelvmesterében a tanulás kezdeti fokán ún. cselekvés-sorokat gyakoroltatott a tanulóval; s egy szombathelyi tanító, RÓDER ADOLF számos nyelvkönyvéből a ma is ismert Toussaint-Langenscheidt-féle módszerrel tanulhattak magyarul Vas megye német polgárai.

1. A szerző érdekes egyéniség. A szegény zsidó családból származó fiatalember tizenhét éves koráig írni-olvasni sem tudott, csak ezután fordult figyelme a művelődés felé. A szivarkészítő mesterséget otthagyni kezdett, ettől kezdve pályája töretlenül ívelt felfelé: előbb segédtanító, majd elemi iskolai igazgató lett, több Vas megyei folyóirat és hetilap megindítója és szerkesztője lett.<sup>161</sup> Életének majd' harminc évét annak szentelte, hogy megyéje német lakosságát magyarosítsa.

1.1. A gyakorló pedagógus egyaránt írt német és magyar nyelvkönyveket: ezekben az elsajátítandó nyelvből kiindulva magán a nyelven keresztül tanítja a nyelvet. Tankönyveiben nyoma sincs a latin mintára készült grammatikák nyelvtanközpontúságának. Lépést tartott a korabeli nyelvtudomány eredményeivel, ez különösen tankönyveinek újabb és újabb javított kiadásain figyelhető meg. A magyar nyelv tanítását elválaszthatatlannak tartotta az ország, az itt élő emberek, a magyar kultúra ismeretétől, ezért tankönyvei a kor érdekes dokumentumaiként bepillantást engednek a századvégi Magyarország mindennapjaiba, jelentősebb eseményeibe, familiáris eseményeibe egyaránt.

Róder magyar nyelvkönyveinek sorát a Brieflicher Unterricht für das Selbststudium der ungarischen Sprache című, 1873-ban napvilágot látott kötet nyitja meg. Szinnyei szerint létezik még egy, szintén 1873-ban kiadott magyar nyelvkönyv, de ezt nem sikerült megtalálnom. A Brieflicher Unterricht eredetileg egymás után rendszeresen megjelenő tanítólevelekből áll, ezeket a leveleket szerkesztette össze Róder kötetté 1873-ban.

A vérbeli pedagógus egyúttal jó üzletember is: a folytatásokban megjelent és részletfizetésre is megrendelhető tankönyvhöz a szerényebb anyagi körülmények között élők is hozzájuthattak. A könyv egy-egy érdekes, izgalmas, a maga idejében újdonságszámba menő irodalmi művet, Jókai: Húsz év múlva című novelláját és Szigligeti Kinizsi című vígjátékát dolgozza fel.

---

<sup>161</sup> Szinnyei: Magyar írók élete és munkái. XI. 1906. 1055.

Róder - ugyanúgy, mint napjainkban a folytatásos regények szerkesztői - a legizgalmasabb részeknél fejezi be a mű közlését, ezzel is biztosítani akarván a következő füzet eladhatóságát.

A kötetbe összegyűjtött tanító-levelek hátsó borítóján olvashatjuk a tankönyv sikerét bizonyító, különböző folyóiratokban megjelent méltatásokat, ismertetéseket: ezek kedvet ébresztettek az akkori olvasóban a tanuláshoz és megkönnyítik a mai kutató munkáját.<sup>162</sup>

2. Az első levél bevezetőjében Róder felsorolja a nyelvtanulás, ezen belül a magyar nyelv tanulásának nehézségeit. Érveivel igazolja a levelező módszer létjogosultságát: vitába száll azzal az általános nézettel, hogy idegen nyelvet csak gyerekkorban lehet megtanulni; sok felnőttnek nem áll módjában, hogy megfelelő nyelvtanárt fogadjon s nem is tudja pontosan látogatni az órákat; sokan gátlások, szégyellik az előképzettség hiányát. Ezeket a nehézségeket és akadályokat küszöböli ki a levelező módszer, melynek segítségével tanár nélkül is rövid idő alatt elsajátítható a magyar nyelv, hiszen a tanulás nincs pontos időhöz kötve; a német íráson és olvasáson kívül semmiféle előképzettséget nem igényel; s amennyiben a szövegek érdekesek, a gyakorlati élettel állandó kapcsolatban állnak, akkor a nyelvtanulás különösebb erőfeszítések nélkül is zökkenőmentesen halad.

A tananyag feldolgozásával kapcsolatban a következő gyakorlati tanácsokat adja: a leckét hangosan, érthetően el kell olvasni, a gyakorlatok mondataival és a szabályokkal együtt meg kell kívülről tanulni; a tanuló a saját fordításait minden esetben hasonlítsa össze a következő levélben közölt helyes fordítással; a tanulók ragadjanak meg minden alkalmat a társalgásra. Ha még ezek után is maradna megoldatlan problémájuk, forduljanak levélben a szerzőhöz.

2.1. A bevezető a „használati utasításon” kívül - melyből kétségtelenül érződik a népszerűsítő szándék - érdekes megjegyzéseket közöl a magyar nyelv sajátosságait illetően. Ezek az észrevételek egyrészt a korabeli nyelvészeti eredmények ismeretét bizonyítják, másrészt önálló megfigyelések, amelyek a nyelv rendszerszerű szemléletéről tanúskodnak, s ma is megállják a helyüket.

Felismeri, hogy nyelvünk az európai nyelvektől teljesen különbözik. Rendkívül gazdag organikus és következetesen levezetett szóképzésekben, ezért könnyen elsajátítható. /.../

Róder a szóképzést szinte az első leckétől kezdve tanítja, a gyakorlatokban felhasználja. Már a bevezetőben kiemeli a kétféle igeragozást, megfigyelése szerint ennek az elsajátítása okozza a tanulásban a legnagyobb nehézséget. A határozatlan - határozott ragozás meglétének okát véleménye szerint a gondolkodás menetében kell keresnünk.

2.2. A kötet levelekből áll, egy-egy levél 2-4 leckét tartalmaz. A leckék felépítése a következő: szöveg - a sorok között a lehetőleg szó szerinti fordítás - nyelvtani magyarázat - beszélgetés - gyakorlatok az új lecke nyelvtani és lexikai anyagával - ismétlő feladatok - az előző levél gyakorlatainak megoldása.

A nyelvtani haladás menetét vizsgálva megállapíthatjuk, hogy 1) nem követi a hagyományos nyelvtanok haladási sorrendjét; 2) az első levelekben sokkal több, intenzívebb a nyelvtan, a kötet második felében átkerül a hangsúly a szómagyarázatokra, az idiómákra.

3. A korábbi nyelvkönyvekhez képest sokkal többet foglalkozik a hangtannal. Az egyes magánhangzók kiejtését nemcsak a hasonló német hang segítségével magyarázza, hanem magából a tanítandó nyelvből állít oppozíciókat. Kitűnően megfigyelte, mely hangok kiejtése okoz a németek számára nehézséget. Példái egy mai tankönyvben is megállnák a helyüket. A

---

<sup>162</sup> 1. 1875-ös kiadás hátsó borítója

nyílt *a*-t és a zártabb *o*-t a következő szavak segítségével gyakoroltatja: badar - bodor, harag - horog, arasz - orosz.

Az *f* és a *v* megkülönböztetésére a következő szó párokat hozza: vonal - fonal, vonni - fonni, vél - fél.

Figyelemre méltó tény, hogy már a kiejtéssel foglalkozó első leckék feladatai is mondatokat gyakoroltatnak, itt sem elégzik meg a szavak értelem nélküli, mechanikus ismételtetésével. Ezek a mondatok tényleges közlések, az élő beszéd részei, nem mesterséges konstrukciók: „A gyermek kenyeret kért. A kert a ház mellett van. A rák csíp. Az egér rág.”<sup>163</sup>

Az első levél a mondat fogalmának és a mondat fő részeinek (alany, állítmány) magyarázatával, s természetesen kellő számú példamondat gyakoroltatásával zárul.

3.1. A nyelvtani bevezető-kurzus tulajdonképpen a 9. leckéig tart, itt kezdődik a szöveg, Jókai novellájának feldolgozása. /.../

A szerző leckénként kiemel egy-egy nyelvtani problémát, ezeket megmagyarázza, gyakoroltatja. Lényeges felismerése, hogy a szöveg megértése, bevésése csak akkor lehetséges, ha nem riad vissza a nyelvtan előlegezésétől. Az első oldalaktól kezdve hasznos és figyelemre méltó módszer szerint állítja össze szöszedetét: a szavaknak a szövegben előforduló toldalékos alakját adja meg - természetesen pontos értelmezéssel - de a toldalékot vastagon szedeti. Miután a nyelvtani anyagban az illető toldalékhoz ér, azt részletesen tárgyalja, a szöszedetből már elhagyja, hiszen a tanulónak elég a szótó jelentését megadni, a toldalék funkcióját már ismeri. Így a könyv haladási menetével együtt a szöszedetek egyre inkább hasonlóvá kezdenek válni egyközönséges kétnyelvű szótárhoz, sőt, a második részben - ahol a nyelvtant mennyiségileg meghaladja a lexika - egy értelmező szótárhoz.

3.2. A nyelvtani haladást a régebbi grammatikák vizsgálati módszereivel nem is lehet meghatározni. A nyelvtani kategóriák tanításával ellentétben itt a kommunikáció áll a középpontban, ez szabja meg az egyes nyelvtani anyagok helyét is. Figyelemre méltó lépés - melyet számos mai nyelvkönyv szerzője sem mert megtenni -, hogy a 66 leckéből álló könyv kilencedik leckéjében már ott a birtokos személyragozás, a tizenharmadikban tanítja az alanyi - tárgyas ragozás közötti különbséget, s természetesen ez előtt, a tizenegyedik leckében ismerkedik meg a tanuló a tárgy fogalmával! /.../

3.3. Az interlineáris módszer bírálatában Brassai<sup>164</sup> a nyelvtan rendszerességét kéri számon. Szerinte az ily módon felépített könyvekből széteső, szétszórt ismereteket kap a tanuló. Másik érve, hogy nehéz olyan szöveget találni, amelyben éppen az és csak az (illetve a már tanult) nyelvtan fordul elő, amelyet éppen tanít.

Róder mindkét buktatót elkerülte egyrészt az anticipálással, másrészt a ciklikus szerkesztéssel - ugyanaz a nyelvtani probléma egyre magasabb szinten többször is előfordul. A nyelvtan jobb áttekinthetősége érdekében könyvének újabb kiadásában az egyes kérdéseket pontokba szedte, megszámozta, s ha szükségesnek tartja, a paragrafusokra előre-, illetve visszautal.

4. A kötet értékes tulajdonsága, hogy a szerző nem ragaszkodik egy módszerhez, szükség szerint változtatja azokat. A 16. levél (37. lecke, a Jókai-novella befejezése) után szakít az interlineáris módszerrel, ekkor már szükségtelennek tartja, hogy nyelvtanilag kicsavart német nyelven a sorok közé írja a fordítást. A 22. levélben (49. lecke) jelenik meg az első olyan szómagyarázat, amely célját tekintve nagyon hasonlít a magyar mint idegen nyelv oktatásában

<sup>163</sup> Róder, 1873. 10.

<sup>164</sup> I.m. 17.



alkalmazott jelentésmezőhöz. A különbség a mai nyelvkönyvek és Róder „jelentésmezője” között annyi, hogy Róder mindig egyértelműen, pontosan közli a jelentést, hiszen a tanulók nem tudtak közvetlenül a nyelvtanárhoz fordulni a magyarázatért. Róder javára kell még azt is írnom, hogy jelentésmezője csak olyan kifejezéseket tartalmaz, amelyeket a köznyelvben valóban használunk, s csak annyit, amennyit a tanuló valóban be tud fogadni s meg is tud jegyezni.

Érdekességgéppen közlöm Róder egyik szómagyarázatát, s mellette egy mai nyelvkönyvből vett jelentésmezőt: „*fogadni* empfangen, aufnehmen, adoptieren, gehorchen, geloben, wetten”. Példák: Péter nyájasan fogadta a vendéget, a király szívesen fogadja a jótéteményeket, Atyám örökbe fogadott egy árva fiút, a jó gyermekek szót fogadnak, anyám cselédet fogadott, a hű alattvaló örök engedelmességet fogad, fogadjunk, hogy nem lesz eső; Közmondások: Amit lovon fogad, gyalog meg nem állja, Ember fogad fogadást, agg eb, ki megállja - a kifejezések mellett ott van a német fordítás is.<sup>165</sup>

*Tartozik*, tartoztam, tartozott, tartozzék, (-zon) (tn.ige) adós, jön vmennyivel, (biz.), lóg (argó) tartozik vki/vmi (vkihez, vmihez), vhoval, vkinek/vminek a családjába tartozik, a munkásosztályhoz tartozik, tartozik vmi vkire, rá tartozik, vki tartozik vmit tenni, tartozik engedelmeskedni (vkinek, vminek), tartozik vminek az árával, felelősséggel tartozik vkinek vmiért, köszönettel tartozik vkinek vmiért, tartozik rovat;

Sz.: idetartozik, odatartozik, hozzátartozik vkihez/vmihez, összetartozik vkivel/vmivel, tartozás, tartozó, tartozott;

Fr.: Ez nem tartozik rám. Mennyivel tartozom?<sup>166</sup>

5. A könyvben feldolgozott szövegek érdekesek, szórakoztatóak, nyelvük nem elvont, nem régies, nem bonyolult. Látszik, hogy a szerző választása alapos mérlegelés után esett épp e kettőre.

A két alkotás feldolgozásával azonban korántsem zárult le a könyv szöveges része: az összefüggő, gyakorlati problémákat felvető beszélgetések terjedelme csaknem eléri az irodalmi műveket. Szó- és információs anyaguk a gyakorlatokban talán még nagyobb súlyt is kap. A témák közül taláломra kiemelve a következők fordulnak elő. A reggelizésről (156); A csizmadiával (157); Az alvásról (126); Utazás gőzhajón (238); A fürdőről (201); Az órással (360); A könyvárussal (355). Ebből a beszélgetésből idézve kiderül, hogy Róder nemcsak jó nyelvtanár, hanem ügyes kereskedő is volt: „Némely új könyveket szeretnék venni. ... Szépirodalmi műveket szeretnék, pl. regényeket. Itt Jósika Miklós regényei, ott pedig Jókai Mór művei, emitt német fordításban Bulveréi. ... Milyen formában lehetne megkapni a francia classicusokat? Tizenkettedrétben szolgálhatok önnek. Számos példányaim vannak a kiadásból. Kapható-e *Róder* (kiemelés a szerzőtől) levélszerinti oktatása a magyar nyelv öntanulására? Már az egész kiadás elfogyott (elkelt). A második kiadás éppen most van sajtó alatt. Azt hallottam, hogy ugyanazon szerzőtől magyarok számára is megjelenik ilyen levélszerinti oktatás a német nyelv öntanulására? Igen, de nem énnálam, hanem Bertalanffy ur nyomdájában.”

5.1. Az 1873-as kiadást több újabb követte. Ezek közül az 1875-ös (Róder Adolf: Brieflicher Sprach- und Sprech-unterricht für das Selbststudium der ungarischen Sprache. Brief 1-30. Bp. 1876) szinte változtatás nélkül követi az elsőt. Egyetlen eltérés, hogy az első leckék

---

<sup>165</sup> Róder, 1873. 376.

<sup>166</sup> Jónás, 1980. 107.

kiejtésmagyarázatánál egyszerűsítő fonetikai átírást alkalmaz. Ennek jelölései természetesen kezdetlegesebbek az APhI-átírásnál, de így is azt bizonyítja, hogy a szerző felismerte egy általános érvényű fonetikai átírás szükségességét.

5.2. Jelentősebb változás az 1886-os lipcei kiadásban következett be (Unterrichts-Briefe für das Selbst-Studium der ungerischen Sprache. 3. Auflage. Leipzig, 1886. Morgenstern). /.../

Ez az utolsó kiadás jelentősen bővült: a két irodalmi mű feldolgozásán kívül harmadik részként a szerző szemelvénygyűjteménnyel egészítette ki könyvét. A szemelvények egy része a magyar nyelv történetével foglalkozik - olvashatunk az ugor nyelvcsaládról, a nyelvjárásokról - másik része vázlatos irodalomtörténeti összefoglalás, a Halotti Beszédtől Arany Jánosig mutatja be a magyar irodalom fejlődését, s természetesen részleteket is közöl az egyes művekből.

5.2.1. Magát a nyelvtani részt tekintve szembetűnő újításokat találunk. A leckék sokkal tagoltabbak, különböző nyomdatechnikai eljárásokkal még áttekinthetőbbé váltak a nyelvtani magyarázatok, a szöszedetek.

Nem különösebben szerencsés újítás, hogy Róder - az előszó szerint a kritika hatására - az egyszerűbb szöszedet és a „jelentésmező” helyett ún. „figyelmeztető glosszákkal” (Mahnungsglossen) látta el a leckéket. Ezek a glosszák egyértelműen az analízis irányába mutatnak - az egyszerű fordítás helyett ugyanis aprólékosan elemzi, etimologizálja az ismeretlen szavakat. Valószínű, hogy ezek a változtatások a nyelvtörténet előtérbe kerülésével függnek össze. A könyv - bár lehet, hogy a kor kívánalmai szerint „tudományosabb” lett, de eredetiségéből, frissességéből, gördülékenységéből sokat veszített.

Eltérés még az első kiadástól, hogy a szómagyarázatokban több a közmondás, s nyelvtani példamondatait irodalmi művekből veszi.

5.2.2. A nyelvtan tárgyalásában jelentős lépés, hogy a könyv végén rövid, összefoglaló grammatikát (systematisches Grammatik) találunk, melyben már a mai értelemben vett szintaxis is helyet kap.

A mondatban külön fejezet foglalkozik a szórend tanításával, az igekötők helyével. A szórendről alkotott felfogása megegyezik Brassaiéval, s gyakorlataival, példáival együtt rendkívül jól használható.<sup>167</sup>

6. Róder tankönyveinek sora az említettekkel még korántsem zárult le. Szaknyelvet tanít az 1876-ban Szombathelyen megjelent Magyar és német beszélgetések könyve vasúti, gőzhajózási és távirdai hivatalnokok számára, s a levelező módszert követi német nyelvkönyve, a Magyar-német nyelvgyakorló füzetek (1898) is.

1882-ben Zomborban adta ki az Unterrichtsbriefe szerb nyelvű átdolgozását, amelynek szerb fordítását Konyevicz István és Berics Koszta főiskolai tanárok készítették.

7. A nyelvkönyvek tanulmányozását befejezve, választ keresünk a kettős kérdésre: miben áll Róder módszerének újszerűsége, s mit tanulhat belőle a mai nyelvтанár?

A válasz a könyv elemzése után szinte önmagától adódik: a szerző első között szakított a nyelvtanközpontúsággal, helyette a szöveget, a beszédet, tehát az élő kommunikációt helyezte a nyelvtanítás középpontjába. Szövegei nem illusztrációk a nyelvtanhoz, ellenkezőleg: a kommunikáció szabja meg a nyelvtani haladás sorrendjét, s nem félti a tanulókat az igényesebb stílusú nyelvhasználatától sem.

---

<sup>167</sup> I.m. 336.

A nyelvtan tanításában megtartja a fokozatosság elvét, de felismeri, hogy az idegen ajkú tanulóknak nem mindig az a nehéz, amit az anyanyelvi beszélő annak tart! S ezzel már választ kaptunk a kérdés második részére is. A mai tankönyvíróknak sem szabad elszakadnia a beszélni tanulás természetes sorrendjétől, s figyelmen kívül hagynia azt az alapvető jelenséget, hogy a közlés természetes vágya, igénye serkenti legjobban az új nyelv megtanulását.

A nyelvtanulás kezdeti fokán kapjon nagyobb szerepet a nyelvtan, de ne felejtjük el: a grammatika csak kötőanyag, habarcs, ami a szavakat, kifejezéseket értelmes közlésformává állítja össze. Lexikai anyag nélkül nem lehet grammatikát tanítani; a kommunikáció egészséges igényének felébresztése nélkül a szavak sem kapják meg funkciójukat. Róder Számára a fokozatosságot a három lépcsőfok: kommunikáció - lexika - grammatika jelentette, s ezt az utat anticipálás nélkül nem lehet bejárni.

A szerzőnek külön érdeme, hogy tanulóit - bár nem volt semmiféle előképzettségük - nem becsülte le: az értelmetlen, primitív, „nyelvkönyvízű” mondatok helyett irodalmi nyelven, sőt az irodalom nyelvén szólt hozzájuk.

8. A szombathelyi szerző nyelvkönyvírói munkássága mellett érdemes felfigyelnünk az ezzel szorosan összefüggő szerkesztői tevékenységére is. 1879-ben (szintén Szombathelyen) indította meg Magyar Honpolgár című folyóiratát, mely a magyarul már egy keveset tudó, de nyelvtudásukat tökéletesíteni kívánó németekhez szól. Az olvasókhoz írt ajánlásából célja világosan kiderül: a „jövendő magyarokat” (ankommender Ungar), az „újoncokat” (Neuling) akarja napi olvasnivalóval ellátni. Ebben előfordulnak az élő beszéd fordulatai, egészen új vagy különlegesen régi, illetve választékos kifejezések, amelyekkel gyakran találkozhatnak, de pusztán szótár segítségével nem érthetők.

A Honpolgár tehát olyan sajtóorgánus, amely a mindennapok nyelvén tudósít változatos társadalmi eseményekről, közöl eredeti, rövid novellákat és költeményeket (ezeket fia, Radó Antal német fordításában), s mindezt nyelvtani-lexikai magyarázatokkal ellátva. Az egyes számok végén abc-rendbe szedve felsorolja az új szavakat, kifejezéseket.

Kijelenthetjük, hogy Róder a Honpolgárral új műfajt teremtett, amely eddig soha nem tapasztalt módon egyesíti magában az újság, az irodalmi melléklet, a nyelvkönyv és a szótár előnyeit.

8.1. A folyóirat élvezetes első évfolyamába belelapozva Jókaitól, Kuthy Lajostól novellákat, Bajzától, Petőfitől, Vachott Sándortól verseket; Virágfüzér rovatcím alatt magyar gondolkodók elmés mondásait találjuk. Emellett hirdetések, s ami a mai olvasót is szórakoztatja: „Érdekességek ... havában” címen a szenzációéhes olvasóközönség érdeklődésére számottartó aktuális híreket, gyakran hátborzongató tudósításokat találunk.

9. Róder Adolf sokrétű tevékenységét áttekintve, lenyűgöző az a céltudatosság, amellyel tudását, leleményességét, pedagógiai és szervezőképességét a magyar nyelv és kultúra szolgálatába állította. /.../

Irodalom:

*Samuel Brassai*: Die Reform des Sprachunterrichts in Europa. Kolozsvár, Sumptibus Editorum Actorum Comparationis Litterarum Universarum. London. Trübner Co. é.n.

*Brassai Sámuel*: Ingyen tanító francia nyelvmester. Kolozsvár, 1863.

*Jónás Frigyes*: Stílusművelés. Jegyzet. Bp. 1980.

*Szinnyei József*: magyar írók élete és munkái. I-XVI. Bp. 1891-1914.

*Adolf Róder*: Brieflicher Unterricht für das Selbststudium der ungarischen Sprache. Szombathely, 1873.

*Adolf Róder*: Ungarisch Unterrichtsbriefe für das Selbst-Studium der ungarischen Sprache. 3. Aufl. Leipzig, 1886.

*Róder Adolf*: Magyar Honpolgár. (Ungarischer Staatsbürger) Ungarische Zeitschrift für Deutsche. I. Jahrgang. Steinamanger. 1880.

(In: A magyar nyelv rétegződése. Szerk. Kiss Jenő és Szűts László. A magyar nyelvészek IV. nemzetközi kongresszusának előadásai I. Bp. 1988. 420-429.p.)

## **II.2. Magyartanítás külföldön - a magyar kulturális diplomácia**

## Magyary Zoltán

### A külföldi magyar intézetek és egyéb tudományos kapcsolataink

#### I. /.../

Tudományos kutatás számára különösen azóta nyílt nagy lehetőség Rómában, amióta XII. Leó pápa a Vatikán levéltárát megnyitotta. Tudósaink közül többen mentek ekkor Rómába, hogy a Vatikán levéltárában történeti, művészettörténeti és archeológiai kutatásokat végezzenek. E téren különösen Fraknoi Vilmosnak vannak úttörő érdemei. Az ő vezetése alatt kezdődött meg 1884-ben a *Monumenta Vaticana Hungariae Historiam Illustrantia* című forrásgyűjtemény két sorozatának kiadása. Történelmi kapcsolataink miatt a figyelem azután főleg Konstantinápoly felé fordult, ahol a magyar kutatás számára a Serail-könyvtárban és a levéltárakban Magyarország középkori és törökkori történetére vonatkozó nagybecsű adatokat reméltek, mivel azok teljesen rendezetlenek és tartalmuk ismeretlen volt. Itt már Szent László királyunk leánya, Piroska templomot építtetett abban a korban, amikor hazánk történetében a bizánci kapcsolatok oly nagy szerepet játszottak. Ide kerültek Mátyás király corvinái jelentékeny részben, valamint ide vezettek Rákóczi számkivetésének kutatásai. Sok tudással és nagy buzgalommal dolgozott itt Karácson Imre, lassankint el is igazodott a török levéltárakban, de midőn felfedezéseinek gyümölcse érni kezdett, a levéltárban vérmérgezést kapott és mint hivatásának áldozata, váratlanul elhunyt, mint gróf Klebelsberg Kunó a Magyar Történelmi Társulatban, 1917. évi április hó 26-án tartott elnöki megnyitójában mondta „halálával figyelmeztetve bennünket arra, hogy többé ne egyének személyes vállalkozására, hanem intézmények állandó alapjára fektessük külföldi akciónkat”.

Ugyancsak a történetkutatás érdeklődése fordult Bécs felé is, amelynek gazdag levéltárai egész Közép-Európa történetére nélkülözhetetlen anyagot tartalmaznak és a magyar történelem szempontjából a leggazdagabb külföldi forrás. Már a XVIII. században itt dolgoztak a még latinul író nagy magyar történétírók: Kollár, Pray, Fejér és a nyelvész Révai. A rendszeres felkutatás a XIX. század első felében kezdődött, azoknak a magyar történészeknek a munkájával, akik a bécsi levéltárakban, majd később a közös múzeumokban és más állásokban működtek. Az abszolutizmus idején magyar tisztviselőknek nem adtak helyet a levéltárakban. Ennek a gazdag bécsi anyagnak felhasználásával jöttek létre a nagyterjedelmű magyar forráskiadványok, úgymint a Fraknoi és Károlyi Árpád által 12 kötetben kiadott *Monumenta Comititalia Regni Hungariae*, a Szilágyi Sándor által 21 kötetben kiadott *Monumenta Comititalia Regni Transylvaniae*, a Veress Endre által kiadott *Fontes Rerum Transylvanicarum*, valamint Magyarország törökkori forráskiadványai. A bécsi udvari és állami levéltárban működő magyar tudósok, úgymint Károlyi Árpád, aki annak az összeomlás előtt igazgatója volt, valamint Szekfű Gyula és Eckhardt Ferenc helyüket állandóan megtarthatták, és biztosítva van a bécsi levéltári anyag felhasználhatatlanságának kimondásával kapcsolatban magyar tisztviselőknek ottani állandó alkalmazása, ami számunkra azért különösen becses, mert amint a vatikáni levéltárban korábban, a bécsi udvari levéltárban a monarchia megszűnésekor vált az anyag a történelmi kutatás számára hozzáférhetővé.

Állandó intézet az utóbbi időben először Rómában jött létre, ahol Fraknoi Vilmos alapított egyet, majd a háború alatt, 1916-ban, a berlini egyetemen a porosz állam létesített saját költségén magyar tanszéket és amellet magyar tudományos intézetet. Ugyanabban az évben a magyar állam is állított fel Konstantinápolyban történelmi kutatóintézetet, és 1912-ben a Magyar Történelmi Társulat létesített Bécsben szintén magyar történelmi intézetet, amit más

kollégiumok létesítése, vagy előkészítése követett, úgy hogy ma már beszélhetünk arról, hogy a magyar tudomány művelésének, valamint a magyar tudós szukreszcencia képzésének külföldön értékes hálózata van kialakulóban. Az egyes intézeteknek alább következő ismeretetésénél súlyt helyezünk azok létrejövetelének és feladatának részletes megismertetésére, mert abból az e téren nélkülözhetetlen tapasztalat megállapítható és a külföldi intézetek megítélésének szempontjai levonhatók. Az intézetek működésének részleteire vonatkozólag utalok „A külföldi magyar intézetek megalapítása és 1924/25. tanévi működése. Közzéteszi a m.kir. vallás- és közoktatási minisztérium” című kiadványra, amely évenként ezentúl is be fog azokról számolni.

II. 1. A *Római Magyar Történeti Intézet* alapját Fraknoi Vilmos vetette meg egy, a Viale de Policlinico 139. sz. alatti villa adományozásával, melyet 1888-ban építtetett s könyvtárral is felszerelt, s melyben mintegy 8 éven át ő maga lakott és dolgozott, helyet adván benne több fiatal s jórészt egyházi kutatónak, kiknek ösztöndíját egyházmegyéjük fedezte. Fraknoi 1902-ben egy másik házat is emelt, az egykori római magyar művészházat, két magyar festő és egy szobrász számára való lakással és műteremmel, s ezek az ő költségén dolgoztak. 1913-ban mindkét házat felajánlotta a magyar államnak, kikötve, hogy az egyiket mint történeti intézetet, a másikat pedig mint művészházat tartsa fenn. A magyar kormány a művészház fenntartását különböző okokból nem vállalta s így azt Fraknoi egy külföldi magánosnak eladta. A másik házban viszont a hagyományozó szándéka szerint állami történeti intézetet létesített.

Az örökhagyóval egyetértésben a Magyar Tudományos Akadémiában Római Történeti Intézeti Bizottság alakított, melynek elnöke kezdettől Berzeviczy Albert, s amely az Intézetet illetőleg a vallás- és közoktatásügyi miniszternek tanácsadó szerve. Az új Intézet, melynek titkári teendőit Vári Rezső akkori pozsonyi egyetemi tanárra bízta, 1914 őszén nyílt volna meg, amit azonban a háború kitörése megakadályozott. Vári 1913 óta Rómában tartózkodott, az Intézet megszervezését előkészítette, s amellet a vatikáni könyvtárban végzett kutatásokat, melyek eredményeként 1916-ban a Bölcs Leo császár taktikáját tartalmazó „Sylloge Tacticorum Graecorum” c. kiadványának I. kötete látott napvilágot.

Olaszország a háború alatt a Történelmi Intézet házát, mint ellenséges vagyont lefoglalta, a háború után azonban a két ország politikai viszonyának kedvező alakulása azt is magával hozta, hogy az olasz kormány az épületet a zárlat alól hamarosan feloldotta avval a kikötéssel, hogy ott a Magyar Történelmi Intézet újból kezdje meg működését. Az intézet élére ekkor dr. Gerevich Tibor nemzeti múzeumi osztályigazgató került, aki tökéletes olasz nyelvtudása, művészettörténeti képzettsége és az olasz művészeti és kultúrpolitikai körökkel való összeköttetései miatt arra kiválóan alkalmas. 1924. év decemberében a budapesti tudományegyetemen a keresztény archeológia és művészettörténet tanszékére neveztetett ki, de a római intézet igazgatását gróf Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter kívánságára továbbra is megtartotta.

Az intézetben az első, az 1924/25-i intézeti évben Gerevich vezetésével hét kutató dolgozott. Az intézet tudományos munkája a klasszika és a román filológia mellett felöleli a történelmet, régészetet, művészet és irodalomtörténetet, elsősorban olasz-magyar kapcsolataiban.

Az 1924. évi XXV. t.-cikkbe iktatott új magyar középiskolai törvény a reálgimnáziumok tantervébe a francia és angol nyelv mellett az olasz nyelv tanítását is felvette. A törvény végrehajtására olaszul tudó tanárokról is kell gondoskodni és a római intézet ezáltal újabb feladatot nyer. /.../

2. A *Konstantinápolyi Magyar Tudományos Intézet* szervezésének munkálatai a világháború fegyverbarátságának idejében indultak meg és 1917 januárjában egy konstantinápolyi bérházban (Rue Bayram 23.) nyílt meg. Az intézet szervezeti szabályzata, melyet a m.kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 9764/1916. eln.sz.a. kelt rendeletével adott ki /.../, az intézetet mint állami intézményt megszervezte és céljául azt tűzte ki, hogy „az egyetemes történelemmel, főleg a bizánci-magyar érintkezések kutatásával, a klasszika és keresztény archeológiával, Bizánc és az iszlám művészetének történetével, végül a keleti, elsősorban a török-magyar összehasonlító nyelvészettel foglalkozó szaktudósoknak kutatásaik helyszíni folytatására módot adjon, ezzel az említett tudományszakok hathatósabb fejlesztését intézményesen biztosítsa s egyszersmind a hazai tudományosságnak a török szellemi élettel való kapcsolatát erősítse”.

Az intézet első igazgatója dr. Hekler Antal egyetemi magántanár, első tagjai pedig Oroszlán Zoltán nemzeti múzeumi gyakornok, klasszika-archeológus, Luttor Ferenc pápai káplán, keresztény archeológus, Fehér Géza gimnáziumi tanár, bizantológus és Kós Károly építő-művész lettek.

Az intézet számos kötetből álló kézikönyvtárral és rendes berendezéssel volt ellátva, s 1918 szeptemberéig, az összeomlás bekövetkeztéig folytatta működését. Akkor tagjai kénytelenek voltak hazatérni, megelőzőleg azonban könyvtárát egy kolostor őrizetére bízták, bútorait pedig értékesítették.

Az intézet értékes tudományos munkát fejtett ki és a konstantinápolyi német és osztrák tudomány képviselőivel is élénk együttműködést fejtett ki. Ennek szép bizonyítéka közleményeinek sora, amely a következő dolgozatokból áll:

1. füzet. Glück Henrik: Török művészet.
2. füzet. Hekler Antal: Isteneszmény és portrait a görög művészetben.
3. füzet. Mordtmann I.H.: Adalék Buda 1526-iki elfoglalásához.
- 4-6. füzet. Kós Károly: Sztambul. Várostörténet és architektura.
- 7-8. füzet. Moravcsik Gyula: Szent László leánya és a bizánci Pantokrator-monostor.

Az intézetben idegen nyelven tartott előadások kivonatai a *Turán* 1917/18. évfolyamában idegen nyelven megjelentek.

A konstantinápolyi intézet újjászervezése és újból való megnyitása a magyar történet-tudomány és nyelvtudomány, valamint az intézet szervezeti szabályzatában kitűzött egyéb cél szempontjából nélkülözhetetlen és a turáni népek szellemi együttműködése érdekében is kívánatos.

Az intézet könyvtára 1926. évi június havában a konstantinápolyi Német Archeológiai Intézetbe szállíttatott át, ahol saját állványain használatra felállíttatott. Az intézet újra való megnyitása kívánatos, de az főleg helyiség és pénz kérdése.

3. *Berlin* A berlini porosz állami egyetem magyar tanszékének létesítése a háború alatt történt.

1916. augusztus 15-én történt dr. Gragger Róbertnek, a budapesti m.kir.polgári iskolai tanár-képző-főiskola 28 éves tanárának a berlini egyetemre rendkívüli tanárként való meghívása. 1916 novemberében a tanszék mellett a porosz állam egy bérhelyiségében szemináriumot szervezett. A szeminárium könyvtárának magja Gragger magánkönyvtára volt, amelyhez nagyszámú ajándék járult. Később sikerült Graggernek a berlini magyar egyetemi hallgatók 1842-ben alapított egyesületének könyvtárát, majd később letétképpen a fent említett hallei



magyar könyvtárat is megkapnia. A könyvtár hamarosan 10000 kötetre gyarapodott, úgy hogy a szeminárium részére eredetileg kijelölt két helyiség szűknek bizonyult. Ezért új, nagyobb helyiségbe költözött, majd 1920 április havában közvetlenül az egyetem megett, a N.-W. 7. Dorotheenstrasse 6. szám alatt levő, az egyetem tulajdonát alkotó házba került, melynek első emeletén 16 helyiségben van kényelmesen és célszerűen elhelyezve, úgy hogy most a berlini egyetem legszebb intézetei közé tartozik. Könyvtára az újabb szerzeményekkel és ajándékokkal időközben több mint 26000 kötetre szaporodott és az intézet igazgatója a pénz elértéktelenedésének időszakát ügyesen kihasználva, elérte azt is, hogy az intézet minden szükséges felszereléssel (könyvvállványok, szekrények, íróasztalok stb.) teljesen el van látva.

Ennek a végleges helynek elfoglalása előtt már 1917 decemberében az addigi magyar szeminárium a berlini egyetem magyar tudományos intézetévé alakult át és ezáltal programja is megfelelően kibővült. Az eredeti feladaton, a magyar nyelv és irodalmon kívül kiterjeszkedett az egész magyar kultúrára, sőt a magyarral rokon népek kultúrájára is (lásd *Ungarische Jahrbücher* I.). Ennek a tárgykörnek megjelölésére az *Ungarologia* elnevezés kezd elterjedni.

Ez az átszervezés teljesen összhangban volt a német kulturális köröknek azzal a törekvésével, amely az ú.n. *Auslandstudien* szervezésére irányult. A németek ugyanis a háború alatt ébredtek annak tudatára, hogy sem őket a külföld, sem ők a külföldet kellően nem ismerik és ezért szükségük van a külföld alapos megismerésének és megértésének széles körben való elterjedésére. Ezért a porosz kultuszminisztérium megbízásából C.H. Becker miniszteri tanácsos, az egyetemi ügyosztály vezetője, a jelenlegi közoktatásügyi miniszter, terjedelmes memorandumot készített /.../

Az az általános elismerés és tekintély, amelyet Gragger működésével szerzett, az irányadó tényezők bizalmát és odaadó támogatását biztosították részére. Ennek köszönhetette például azt, hogy az ural-altáji nyelvészet tekintélyes rendkívüli tanára, Bang-Kaup, a magyar intézet keretében működik. Mordtmann I., a kiváló turkológus, a törökosztály vezetője, Lewy Ernst rendkívüli tanár, a finn-ugor osztályé s a magyar lektoron kívül a finn lektor és a török lektor is a magyar intézet tagjai. A magyar tudományos intézet tehát Németország első egyetemén ezt az egész kultúrkört képviseli. Az egyetem új szlavistája Max Vasmer, akit 1924 végén hívtak meg Lipcséből, szintén a magyar intézet épületébe költözködött szemináriumával és a többiekkel együtt a magyar östörténetre nézve beilleszkedik az intézet munkaprogramjába. Az intézet asszisztense dr. Schönnemann Konrád.

Az intézetnek az *Ungarische Jahrbücher*ben 1921 óta külön folyóirata is van, amely a világ összes tudományos könyvtáraiban ismert és különböző világrészekben keresik és idézik. A *Jahrbücher*rel kapcsolatban adta ki Gragger, illetve német kiadója Walter de Gruyter et Co. az *Ungarische Bibliothek*ot, amely kizárólag magyar vonatkozású munkákat tartalmaz és tervszerűen mindazokat a kérdéseket fogja feldolgozni, amelyeknek német nyelven való tárgyalása szükséges ahhoz, hogy jóhiszeműen senki ne mondhassa, hogy Magyarország a csak németül tudók számára fekete folt, amelynek a magyar nyelv megtanulása nélkül való megismerése nem lehetséges. /.../

Külön díszes kötetben jelent meg az *Ungarische Balladen* (1926), Gragger Róbert utolsó műve, s az *Altungarische Erzählungen*, amely posthumus munkája.

Ezzel a nagyarányú fejlődéssel az intézet helyiségeinek növekedése is lépést tart. A porosz kormány önálló épületet jelölt ki céljára az Am Kupfergraben és a Dorotheenstrasse sarkán lévő, Knobelsdorf által épített és műemlékek nyilvánított, szép kerttel bíró palotát, amely szintén az egyetem tőzsomszédságában van és végleges elhelyezésül alkalmas.

Kiválóan életrevaló gondolata volt Graggernak az, hogy 1917-ben megalapította a Berlini Magyar Tudományos Intézet Barátainak Egyesületét, amelyben a magyar és porosz kormány, a Magyar Tudományos Akadémia és a berlini egyetem képviselőin kívül a magyar és német politikai és gazdasági élet számos vezető személyisége, tudományos tanácsában pedig a magyar, német és finn tudomány kiváló képviselői foglalnak helyet. Ez az egyesület, amelynek Franciaországban külön fiókja van, nagyban hozzájárult nemcsak az intézet, hanem az egész magyar ügy iránti megértő és odaadó barátoknak éppen az irányadó szellemi és társadalmi körökben való szaporodásához. (L. Ungarische Jahrbücher, 1922.)

*A berlini Collegium Hungaricum.* Berlin a tudósok számára nemcsak egyetemével, hanem kitűnő könyvtáraival, intézeteivel és főleg a Kaiser Wilhelm Gesellschaftnak Berlin-Dahlemben levő fényes intézeteivel, valamint az ott megforduló nagyszámú német és más nemzetiségű tudós által kiváló hasznot jelent. Graggernak az egyetemen tanártársai körében szerzett tagadhatatlan tekintélye és a Berlini Magyar Tudományos Intézet kitűnő felszerelése és kényelmes dolgozóhelyiségei pedig még nagymértékben fokozzák az ottani eredményes munka lehetőségeit. Ezt a lehetőséget aránytalanul jobban ki lehet aknázni, ha kollégium szervezésével a Berlinben kutatók megélhetésének anyagi terhei enyhíttetnek. Ezért Gragger 1922 december havában, amikor Berlinben a házak aránylag olcsók voltak, azt a javaslatot tette, hogy a magyar állam vásároljon alkalmas épületet főiskolai internátus céljaira. Gróf Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter a javaslat horderejét helyesen mérlegelve megfelelő összeget bocsátott Gragger rendelkezésére, aki ebből az összegből 1923 februárjában megvásárolta a Berlin NW. 6. Marienstrasse 5. szám alatti háromemeletes házat, amely utca az Unter den Lindentől északra, ennek negyedik párhuzamos utcája, az egyetemtől 10 percnnyire, igen alkalmas fekvésű. /.../

A magyar-német szellemi kapcsolatok erősödése és a porosz kormánynak az az előzékenysége, hogy a Knobelsdorf-féle palotát engedte át a Magyar Intézet számára, a magyar kormányt is további áldozatkészségre indította. Gróf Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter megvásárolta a Dorotheenstrasse 2. sz. monumentális saroképületet, közvetlenül az egyetem hátamegett, melynek parkja a Knobelsdorf-féle palotáéval összeér és így azzal egy telektömböt alkot. Ez a palota, amelynek egy termét a német birodalom rendezi be, hogy különös előzékenységét a porosz állam mellett szintén kimutassa, a folyamatban levő bővítés és átalakítás után 30 ösztöndíjasnak, több professzornak fog szállást nyújtani és fogadó- és társashelyiségeivel, valamint tudományos felszerelésével a magyar kultúra méltó módon való képviselésére lesz hivatva. /.../

4. *Bécs.* A magyar nemesi testőrségnek Fischer von Erlach által emelt műemléket alkotó barokk palotája (VII. Museumstrasse 7.) Mária Terézia idejében már kiváló fontosságú szerepet játszott a magyar kultúrában Bessenyei Györgynek és társainak ottani működése által. /.../ A magyar-osztrák kulturális kapcsolatot szolgálta rendeltetésszerűleg két régi bécsi intézmény: a Pazmaneum és a Theresianum.

Az előbbi Pázmány Péter 1623-ban közel 200000 forintnyi áldozattal alapította. Mint a magyar egyházmegyéek egyetemi papnevelő intézete ma is fennáll, ezidőszereint körülbelül 30 taggal, de a Boltzmanngasse 14. sz. a. levő, 1900-ban épített modern háromemeletes palotájában többre is van hely.

A Theresianum (Favoritenstrasse 7.) 1746-ban, mint francia mintára szervezett lovagi akadémia nyílt meg, amelyen az állam leendő vezetői és hivatalnokai szert tehettek a szükséges ismeretekre. /.../

a) A *Magyar Történelmi Intézet*. Amikor a monarchia megszűnése a testőrség feloszlását is maga után vonta és a testőrpalota rendeltetése megszűnt, gróf Klebelsberg Kunó, mint a Történelmi Társulat elnöke, már 1919-ben arra gondolt, hogy a bécsi levéltárak hozzáférhetővé vált nagyfontosságú anyagának kiaknázása végett Bécsben magyar történelmi intézetet kell szervezni és az legméltóbb helyet éppen a Gárdapalotában kaphatna. Tervét meg is valósította, és így jött létre a Bécsi Magyar Történelmi Intézet, melynek ma a Gárdapalota főemeletén ízléses bútorokkal kényelmesen berendezett 15 egyágyas szobája és két szobából álló történelmi szakkönyvtára és dolgozószobája is van, máris 3000 kötetet meghaladó könyvanyaggal.

Az intézetet, melynek fejlesztése tervben van, a magyar Történelmi Társulat alapította, de azt az 1924.évi április hó 29-én az Országos Magyar Gyűjteményegyetemmel kötött és a m.kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 3797/1924. eln. számú rendeletével jóváhagyott egyesség alapján a Gyűjteményegyetem igazgatása alá helyezte /.../

Az intézetnek igazgatója ezidőszerint dr. Károlyi Árpád államtitkár, a bécsi udvari és állami levéltár nyug. igazgatója, adminisztrációját pedig dr. Eckhardt Ferenc miniszteri osztálytanácsos, a bécsi állami levéltárnak egyik magyar levéltárosa végzi.

A történelmi intézet tagjai hosszabb-rövidebb időre nyernek felvételt és ennek megfelelően többször változnak. Az intézet tagjai által végzett nagyterjedelmű és jelentőségű kutató munka eredményei a Magyar Történelmi Társulat forráskiadványaiban látnak napvilágot, amelyek részben, de sokszor egészben bécsi anyag feldolgozásán alapulnak. /.../

b) A *bécsi Collegium Hungaricum*. A Gárdapalota azonban nemcsak a történelmi kutatók számára nyújt kitűnő elhelyezési lehetőséget. Máris működik az épület egész harmadik emeletén egy főiskolai kollégium, amelynek célja, hogy elsősorban német szakos középiskolai tanárainknak és tanárjelöltjeinknek a német nyelvben való alapos kiképzésére nyújtson lehetőséget, azonkívül azonban befogadjon más olyan egyetemi hallgatókat, vagy fiatal tudósokat is, akik valamely bécsi főiskolán vagy tudományos intézetben óhajtanak tanulmányokat vagy kutatást végezni.

Az intézet az 1924/25. tanévben nyílt meg. Igazgatója dr. Lábán Antal, a bécsi Terezianum magyar tanára. Eleinte 18, 1925/26-tól 30 ösztöndíjas számára van berendezve. /.../ A tagok két félévre nyernek felvételt és egyetemi tanulmányaikon kívül, ami németül folyik, angolul is tanulnak. Az ösztöndíj második évre is megújítható. /.../

c) A *Bécsi Természettudományi Intézet*. A bécsi egyetem orvosi karának jó hírneve, a Naturhistorisches Hofmuseum gyűjteményeinek gazdagsága, /.../ indokolják azt a tervet, hogy további helyiségek felszabadulása után az épületben 5-6 szoba orvosok (asszisztensek, fiatal magántanárok) és más természettudósok részére fenntartassék.

d) A *Bécsi Magyar Művészeti és Művészettörténeti Intézet*. Bécs főleg a barokk kornak művészeti emlékeiben igen gazdag, s azonkívül állami és magángyűjteményei a képzőművészeteknek számos világhírű darabját őrzik. Zenei élete világhírű és a művészettörténeti kutatás is régi múltra tekinthet vissza. Gróf Klebelsberg Kunó ezért a Gárdapalotában egy művészeti és művészettörténeti intézet szervezését is elhatározta, amely be fog kapcsolódni a tárgyalás alatt levő Deutsch-Ungarisches Barock-forschungsinstitutba. Ennek felállítása iránt a miniszter a porosz akadémiának 1925 őszén berlini látogatása alkalmával kifejezett felhívására tervezetet dolgoz ki.

A Gárdapalota a város közepén oly kitűnő fekvésű helyen van, hogy mindezeknek az intézeteknek elhelyezésére a legkedvezőbb.

Azonkívül a földszinti nagy ebédlőben és a mellette levő konyhában igen jó menza működik, mely a Gárdapalota ösztöndíjasainak olcsó reggelit, ebédet és vacsorát nyújt, az ott élvezett ingyen lakáson kívül.

A Gárdapalotának első emeleti díszterme és monumentális mellékhelyiségei alkalmasak arra, hogy ott a kollégium tagjai vagy vendég magyar osztrák, vagy más külföldi tudósok előadásokat tartsanak, amelyek a bécsi tudományos körökkel való kapcsolatok és érintkezések fejlesztésére nagyjelentőségűek lehetnek. /.../

5. *Dorpat*. 1923. év tavaszán Észtország magyarországi követe útján azt közölte, hogy önálló állami berendezésének kezdetén, régi alapítású, de sokáig orosz egyetemének nemzeti egyetemmé való átszervezése folyamatban lévén, a túlnyomó német szellemi befolyással szemben örömmel venné, ha a rokon magyar nemzet tagjai foglalnák el azoknak az egyetemi tanszékeknek egynéhányát, amelyeket saját nemzetük fiaival egyelőre nem tudnak betölteni. A kezdeményezés a legmelegebb megértésre talált és a dorpati (Tartu) egyetem közigazgatási jogi tanszékére, bár nem az itteni részről óhajtott eljárás betartásával dr. Csekey István budapesti egyetemi magántanárt, a kecskeméti ref. jogakadémia tanárát hívták meg azzal a feltétellel, hogy az első öt évben németül, azontúl azonban észtül fog előadni.

A m.kir. vallás- és közoktatásügyi minisztérium az észt követ kezdeményezésére egy jól összeválogatott magyar könyvtárt is kilátásba helyezett, amely a dorpati egyetemen egy magyar szeminárium, vagy intézet felállításának alapja lehet. Körülbelül 1000 kötet, amelyben a Magyar Tudományos Akadémiának ingyen felajánlott kiadványai is szerepeltek, Csekey címére ki is küldetett. Az észtországi magyar követ és Csekey azután tárgyalásokat indítottak a tartui egyetem tanácsával és a hivatalos körökkel, egy magyar tudományos intézet létesítése iránt. A berlini magyar intézetnek Berlinben meglevő előfeltételei azonban Észtországban hiányoztak, és ezért 1925 tavaszán az a megoldás alakult ki, hogy a magyar kormány által adományozott könyveket a dorpati egyetem tulajdonául átveszi azzal a kötelezettséggel, hogy azokat mindig együtt tartja, egyelőre a filológiai szemináriumban és mihelyt a viszonyok megengedik, önálló magyar intézetben: a magyar lektor és legalább a magyar nyelvészettel foglalkozó és magyarul értő tanár vezetése alatt fog állni és ha az egyetem jellege megváltozik, vagy Dorpatból elköltözik, a könyvek tulajdonjoga visszaszáll a magyar kormányra.

A dorpati egyetemnek dr. Virányi Ferenc, az Eötvös-Kollégium volt tagja személyében két év óta magyar lektora is van. 1924. év folyamán pedig két évi szerződéssel dr. Haltenberger Mihály budapesti egyetemi magántanár a földrajzi tanszékre nyert meghívást.

6. *Szófia*. 1921-ben dr. Fehér Géza menekült szabadkai községi főgimnáziumi tanár, bizantinológus, aki a háború alatt a konstantinápolyi Magyar Tudományos Intézetnek volt magyar ösztöndíjas tagja és a bolgár-magyar őstörténettel irodalmilag is foglalkozott, arra kapott a magyar közoktatásügyi kormánytól ideiglenes megbízást, hogy a magyar-bolgár tudományos és kulturális kapcsolatok megszervezése iránt tájékozódjék Szófiában. /.../

7. *Madrid*. Dr. Ember Nándor okl. középiskolai tanár, az Eötvös-Kollégium volt növendéke, mint zongoraművész hangversenykörúton járt Spanyolországban, ahol olyan meleg fogadtatásra talált, hogy előbb a magyar zenéről s később a megnyilvánuló érdeklődésre, valamint viszonyaink iránti tájékoztatlanságra való tekintettel, a magyar irodalomról előadásokat tartott. Közben spanyolul is megtanult, és ott letelepedett.

Az 1924/25. tanévben a madridi egyetemen megbízást kapott Magyarország történelme és irodalma című kétórás kollégium megtartására. Javaslatára a vallás- és közoktatásügyi minisztérium és a Magyar Tudományos Akadémia egy kisebb magyar könyvtárra való

könyvanyagot bocsátott rendelkezésére abban a reményben, hogy az egyetemen hasznos elhelyezést talál és a spanyol kormány spanyol kiadványokkal fogja viszonzni. /.../

8. *Páris*. Kont Ignác magyar származású tanár, tanulmányait Magyarországon elvégezvén, Franciaországban is doktorátust szerzett, majd ott kint tanított, 1902 óta pedig Párizsban a Sorbonne-on mint magántanár, 1907 óta mint rendkívüli tanár tartott előadásokat a magyar nyelvből és irodalomból. Főleg a magyar irodalomtörténetet művelte francia nyelven, amit mind a magyar, mind a francia irodalmi körök méltányoltak. 1913-ban meghalt. Utódjául Eisenmann neveztetett ki, aki azonban később a szláv művelődéstörténeti tanszék (a cseh kormány alapítása) kapta és így a magyar tanszék üresen maradt. /.../

A párizsi magyar tanszék felújítása 1925-ben újból szóba került abban az alakban, hogy egyelőre az Ecole nationale des Langues Orientales Vivantes-en (2 rue de Lille) állíttassék fel magyar tanszék, amelynek költségeit a magyar és francia kormány együttesen viselnék. Hasonlóképpen tervbe van véve a bécsi és berlini mintára Párizsban is Collegium Hungaricum létesítése, amely az ösztöndíjasok elhelyezésére és a *Hungarologia* műveléséhez szükséges könyvtár és tanulmányi helyiségek (olvasó-, előadótermek) befogadására szolgálna. A megvalósításuk iránti tárgyalások azonban külső okokból mindeddig elhúzódtak. /.../

#### 9. *Észak-Amerika*. /.../

c) *Lancaster*. Főiskolai magyartanítás folyik a Franklin- és Marshall-kollégiumban és Akadémián, valamint a református egyház teológiai szemináriumában, Lancaster P.A.-ban. Itt az Egyesült Államokban működő ref. egyház 1921-ben magyar tanszékot állított fel avégből, hogy az amerikai magyar ifjak egy és ugyanazon időben és ugyanazon költségekből egyszerre sajátíthassák el amerikai és magyar kiképeztetésüket és műveltségüket. A tanszékre Tóth Sándor lelkész választatott meg. A lancasteri főiskolában a magyar nyelv, a magyar irodalom, a magyar történelem és Magyarország földrajza köréből 2-8 félévre terjedő rendszeres előadások tartanak. /.../

10. *Svájc*. *Genf*. A *Nemzetek Szövetsége* melletti magyar delegáció. /.../ Genf a különféle szellemi áramlatoknak nemzetközi jelentőségénél fogva fontos találkozóhelye és ezért a külfölddel való szellemi kapcsolat szempontjából is különös jelentősége van. Ez indokolta, hogy Baranyai Zoltán 1922-ben dr. Eckhardt Sándorral, a francia nyelvnek és irodalomnak budapesti egyetemi tanárával együtt megindítsa a *Revue des Etudes Hongroises et Finno-Ougriennes*-t, melyet együtt szerkesztenek és Párizsban jelenik meg. Kíváncsú e folyóirat fejlesztése és a Gragger által kiadott Ungarische Bibliothek-hoz hasonló könyvtárral való kiegészítése, amely az ungarológia főbb kérdéseit francia nyelven tárgyalja és így a francia nyelven olvasók számára hozzáférhetővé tegye. /.../

*Zürich*. A magyar kormány 1926. év végén megvásárolta a Beatengasse 11. számú házat, s annak egy részét magyar főiskolai kollégium részére jelölte ki. A zürichi műegyetem, mely oly kiváló szerepet játszott mérnökképzésünkben, ma is nagy tekintélyt élvez, s ezért a kollégium főleg technikusok befogadására lesz alkalmas.

11. *Stockholm*. A stockholmi Magyar Társaság 1920. év januárjában alakult meg a Stockholmban lakó magyarokból és magyarbarát svédekből. /.../ A stockholmi Magyar Társaságnak van egy külön Magyar Kultúrosztálya, mely azt tűzte ki feladatául, hogy Svédországban a magyar művészetet, irodalmat, szóval a magyar kultúrértékeket népszerű formában megismertesse. Ez a kultúrosztály vállalta magára azt a feladatot, melyet más külföldi államokban a Magyar Intézetek végeznek. /.../

1924-ben elhatározta a stockholmi Magyar Társaság, hogy svédnyelvű könyvet ad ki Magyarországról. A 12 ívnyi szakszerű könyv Backman Pierre svéd író és dr. Leffler Béla tollából szép illusztrációkkal már megjelent.

Ugyanebben az évben dr. Leffler Béla ingyenes magyarnyelvű tanfolyamot rendezett Stockholmban, melyen a többek között dr. Arne és dr. Lindquist állami archeológusok is részt vettek, kik azután a nyár folyamán régészeti kutatásokat végeztek Keszthely környékén. /.../

12. *Anglia*. 1925. év nyarán gróf Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter az Angliával való szellemi kapcsolatok megszervezését is megkezdette. Akciójának egyik fő célja az volt, hogy a középiskolai reform útján a reálgimnázium tantervébe felvett angol nyelv tanítására megfelelő angol nyelvszakos középiskolai tanárok kiképzéséről gondoskodják, másrészt pedig az, hogy más tudománysszakok terén is az angol szellemmel kapcsolatba jussunk. /.../

13. *Finnország*. A finn nemzettel való rokonságunk és hagyományos tudományos kapcsolataink, főleg a finn-ugor nyelvészet terén, intézményes kifejezést nyertek azáltal, hogy 1925 januárjában a helsinki egyetemen magyar lektorátus állíttatott fel, amelyre a magyar kormány meghallgatása után dr. Weörös Gyulát választották meg.

14. *Lengyelország*. A lengyel és magyar nemzetet hosszú történelmüknek számos eseménye és ebből származó mély szimpátia kapcsolja egybe. A két ország történelme egymás levéltárainak feltárása nélkül nem is művelhető. Ez vezetett arra, hogy a két nemzet tudósai egymás iránt állandóan érdeklődtek és ezidőszert is Dambrowski János krakkói egyetemi tanár, a Magyar Tudományos Akadémia kültagja, a magyar vonatkozású lengyel kérdések, dr. Divéky Adorján egyetemi magántanár, a varsói m.kir. követség sajtóelőadója pedig a lengyel-országi magyar problémák kutatásával rendszeresen foglalkozik és mint a varsói egyetem magyar lektora, magyar történelmi tárgyú előadásokat is tart. /.../

15. A külföldi magyar tudományos intézetek vezetői 1924. év végén megalakították a Külföldi Intézetek Szövetségét (K.I.Sz.), melynek tagjai külföldi intézeteink vezetői és a többi külföldön dolgozó tudományos őrszemeink. A szövetség 1925. húsvétján tartotta Berlinben első összejeövetelét, amelyen eddigi tapasztalataikról és további teendőikről és terveikről tanácskoztak. /.../

In: A tudománypolitika alapvetése. Szerk. Magyary Zoltán. Bp. 1927. 454-470.p.

## Hankiss János

### A kultúrdiplomácia alapvetése

/.../

Mi a szorosabb értelemben vett kultúrdiplomácia? Ha tömör definícióra kényszerítenének bennünket, azt mondanók, hogy „külpolitikai hatások előidézése kulturális eszközökkel”. De a tömör definíciók hasonlítanak a dióhéjba férő selyemköntöshöz: semmi esetre sem alkalmasak hétköznapi használatra. /.../

A hivatalos külpolitika mellett és benne is a kulturális külpolitika mindig élt és virult. Különösen a XVIII. századtól fogva vetett igen nagy hullámokat. Voltaire-t Berlinbe küldi a francia udvar, hogy politikai aprópénzre váltsa fel Nagy Frigyes irodalompártolását<sup>168</sup>. Rousseau-tól, Diderot-tól alkotmányt, fejedelmi neveléstervet kérnek népek és királyok, s ma már nem vitás, hogy miből maradt több politikai tőkéje Franciaországnak: az összes XVIII. századi diplomata munkájából, vagy e kor nagy külpolitikusaik nagyobbára öntudatlan tevékenységéből. /.../

A kultúrdiplomácia megjelenési formái közül három bizonyult különösen tanulságosnak.

1. A kultúrdiplomata figyelmének legfőbb tárgya a kulturális *verseny*. /.../

A verseny motívuma belevésődött a modern ember fantáziájának alapanyagába, de minden verseny közül a kultúrák versenyéhez fűződik a legtöbb értékítélet. A sportsikert mint a nemzeti *kultúra* egyik jelét értékeli a nemzetközi sportközvélemény. S nincsen magyar ember, aki külföldön járva, önkéntelenül ne tenne összehasonlítást a magyar és főképp a közvetlenül velünk versenyző nemzetek erőfeszítései között. /.../

2. Más szempontból nézve, a kultúrdiplomata munkája nagyarányú *reklámhadjáratnak* látszik. Mindenki tudja, hogy a magyarságot külföldön nem, vagy nagyon kevéssé ismerik. Ezért nem bizonyíthatja ügyének igazságát, mert egyelőre alig figyelnek szavára, s ha néhányan meg is hallják, alapismeretek hiányában nem igen értik meg. Ha így áll a dolog, a modern reklámtechnikát kell segítségül hívni. Ez különösen értékes, módszeres tanulságokkal jár majd s megtakaríttatja velünk azt a túlbuzgalomból elszórt sok pénzt, aminek azért nem lehet aratása, mert nem számol a reklámtechnika követelményeivel. A kereskedő jól tudja, mennyire nem igaz a „Jó bornak nem kell cégér” s a „Verba volant”. /.../

3. Végül: a kulturális külpolitika bizonyos értelemben *nevelés* is. Amikor Schiller az „Erziehung des Menschengeschlechtes” nemes jelszavát megfogalmazta, nem épen így képzelte el annak jelentését, - legalábbis nem úgy, hogy a kis nemzetek neveljék a nagyokat. Pedig bizonyos, hogy a nemzetek nevelik egymást. „Germania docet” éppúgy igaz, mint az, hogy Franciaország neveli a balkéni népeket, s Anglia meg van győződve róla, hogy az életre s a művelt gentleman illemszabályaira csak ő taníthatja meg a gyarmatok népét. Minden állam, amelynek erre alkalma van, a maga birtokain képviseli az európai tudományt s többé-kevésbé komolyan veszi a maga kultúrmisszióját. /.../

Egymás nevelése, azaz pontosabban: az egymáson való önnevelés, csak egy része s leginkább öntudatlan, rendszertelen, passzív oldala ennek a nemzetközi pedagógiának. Fontosabb itt

---

<sup>168</sup> De nem volt sikere, mert félreértette szerepét: politizálni akart. /.../

ránk nézve az öntudatos nevelés: amikor egy nemzet szándékosan közöl ismereteket társaival s az ismeretekhez fűződő gondolatok által nevelő hatást is fejt ki. Az ismeretközlés körülbelül ugyanazokat a tulajdonságokat követeli meg a közlőtől, mint a reklámozás: itt is meg kell ragadni és le kell kötni a figyelmet, itt is ismételni kell bizonyos tételeket, alkalmazkodni a - szabadon verbuválódó - tanítványokhoz s a nevelés megkívánta lélektani biztonsággal irányítani őket, a szórakozott, könnyen feledőket. Ha a kultúrpolitika oktatás, akkor legközelebb a szabadoktatáshoz az „iskolán kívüli népműveléshez” áll: itt sem lehet kényszeríteni a hallgatókat a tanfolyam látogatására s nem állnak rendelkezésre a nyugodt folytonosságot biztosító fegyelmi eszközök.

Hangsúlyozzuk, hogy az ismeretközlés mindig nevelő hatású, de különösen ebben az esetben, amikor hamis ismeretek eltörlését s ebből fakadó igazságtalanságok jóvátételét célozza. A Magyarországra vonatkozó ismeretek, akármilyen célzat nélküliek is akkor, amikor közöljük őket, védő-, illetve vádirattá állnak össze, gondolatokat ébresztenek, tettekre ösztönöznek. S elfogultság nélkül mondhatjuk, hogy amit a mi esetünk tanulságban és ösztönzésben ad a világnak, elejétől végig értékes nevelési anyag. Éppen ezért az a kultúrdiplomácia, amely a jövőnek dolgozik, maradjon mindig hű az *igazsághoz*. /.../

Verseny, reklám, nevelés: ugyanannak a tevékenységnek három arca. Mind a három tanulságos, mert külön-külön vagy együtt értékes jellemvonásokat adnak. A verseny minden erő, gyorsaság és ügyesség összeszedését kívánja; a reklám sűrű és jól válogatott hatásokat; a nevelés tervszerűséget, erkölcsi színvonalat és idealizmust - együtt szinte mintaszerű emberi munkát. /.../

Ezek a tevékenységi formák egy csomó összefüggő feladat megoldását viszik előbbre. De a feladatokat világosan szét kell választanunk, hogy munkánk ne legyen tétova és zavaros. Ugyanazzal a kulturális anyaggal ezt a három főfeladatot kell munkába vennünk:

- a) a magyarságot minden vonatkozásban *ismertté* tenni; jóvátenni a múlt mulasztásait s különösen az osztrák spanyolfal okozta mérhetetlen károkat;
- b) a nemzetek *versenyében* minél előbbre vinni Magyarországot;
- c) a *revízió* ügyét előmozdítani.

Ez a három lépcső nem következik ebben a logikus sorrendben egymás után. Van olyan pontja a harcnak, ahol a revíziós propaganda közvetlenül aktuálissá válhatik anélkül, hogy kellően elő volna készítve. A háromféle feladatot tehát egyidejűleg kell munkálnunk, ami sok mérsékletet, kombináló- és ítélőképességet igényel. /.../

In: A kultúrdiplomácia alapvetése. Bp., 1936.



## **Paikert Géza**

### **Külföldi magyar intézetek**

Amióta a magyarság elfoglalta helyét a Duna-Tisza medencéjében, művelődéséről, szellemi élete eredményeiről keveset tud a külvilág. Bár Szent István, Corvin Mátyás, Széchenyi István lángelméjének alkotásai, Petőfi, Arany, Jókai, Munkácsy, Liszt, Semmelweis, Bolyai és sok más szellemi óriásunk művei az egész világon ismeretessé váltak, a magyar géniusz mégsem kapta meg a külföld elismerésében azt a helyet, ami megillette volna. Igaz, a háború előtti, külföldtől elzárt és külérintkezésekről leszoktatott Magyarország nem is igen értett ahhoz, hogyan kell a határokon túli és távoli országokat felvilágosítani szellemi munkájának eredményeiről. Legjobbaink meddő és végtelen belpolitikai vitákban élték ki tehetségüket, ami a magyar glóbuszon túlesett, azzal nem törődött jóformán senki.

A magyar kultúrának rendszeres külföldi megismertetéséért akkorában vajmi kevés történt. Tudunk a bécsi Collegiumról, Pazmaneumról, Teréziániumról, a római Collegium Hungaricumról, német, olasz, francia, angol, hollandiai és egyéb külföldi katolikus és protestáns szellemi kapcsolatokról, de ezeknek megfelelő központi irányítása és korszerűen kiépített szervezete teljességgel hiányzott.

Az első magyar államférfi, aki a világháború után e kérdések horderejét felfogta, Klebelsberg Kunó gróf kultuszminiszter volt. Azt a külföldi kulturális intézményhálózatot, amely a mostaninak alapja, igazi államférfiúi bölcsességgel ő alapította. Azonban mai korszerű szervezetét új meg új eszmék megvalósításával és főképpen kulturális egyezmények kötésével Hóman Bálint kultuszminiszterünk építette ki.

Erről a kulturális hálózatról, szellemi honvédelmünk előretolt külföldi támpontjairól és az ott végzett munkáról illik időnként megemlékeznünk.

Mindenekelőtt állapítsuk meg, hogy olyan nemzetközi szerződéseket, amelyekkel két állam szellemi együttműködését szabályozza, a mai formájukban az összes többi nemzetek között talán először Magyarország, illetőleg a jelenlegi magyar kultuszminiszter kezdeményezett és kötött. Ezek a kulturális egyezmények keretbe öntik és bizonyos fokig szabályozzák a szerződő országok tanárainak és előadóinak cseréjét, ösztöndíjasainak kiküldetését, a közös célt szolgáló tudományos kutatási lehetőségeket, tanulmányi kirándulásokat és általában a tudomány, irodalom, művészet és sport minden ágazatában előforduló közös munkát.

Ilyen egyezményt kötöttünk időbeli sorrendben: Lengyelországgal, Ausztriával, Németországgal, Észtországgal, Finnországgal és Japánnal. Ezenkívül befejezés előtt állnak a tárgyalások még két másik állammal.

Az egyezményekben létesített kulturális képviselők és intézmények célja kettős: egyrészt gócpontjai és expozitúrái a magyar szellemi életnek, ahová minden külföldi, aki a magyar tudományok és kutatások eredményei, irodalom, művészet, magyar nyelv, szokások, műveltség és általában a hungarológiáról valamit tudni akar, bizalommal fordulhasson anyagért és felvilágosításért. Másrészt alkalmas működési teret és lehetőségeket adunk itt azoknak a magyaroknak, akik külföldi tanulmányokat óhajtanak folytatni, hogy hazánk kulturális életét idegenből hozott ismeretekkel gazdagíthassák. Ezek legnagyobb számát ösztöndíjasaink adják, akiket az Országos Ösztöndíjtanács gondos jelölései alapján évente mintegy másfélszázas számban tizenegy külföldre küldünk ki.

A magyar kultúra külföldi képviselői fiatal, energikus, tevékeny szakférfiak, akik folyékonyan beszélnek azt a nyelvet és kitűnően ismerik azt az országot, ahová kiküldik őket, s akik nemcsak szakjukban - ami legtöbbször a magyar nyelv és irodalomtörténet -, hanem a műveltség más ágazataiban is járatosak, eredményesen tanítják a magyar nyelvet és lélekkel végzik felvilágosító munkájukat. Munkájukat csak az becsülheti meg igazán, aki ismeri azokat a körülményeket és főleg a csekély anyagi fedezetből eredő nehézségeket, amelyek között dolgoznak. Az egyetemi tanárok kivételével jóformán mindegyikük 30-40 év között levő, túlnyomó részben középiskolai tanár, akik, hogy a hazai tudományos élettől túlságosan el ne szakadjanak, külföldi állomáshelyüket öt évnél tovább a gyakorlatban meg nem tarthatják. Ennyi idő azonban kell ahhoz, hogy a helyi viszonyokat tökéletesen megismerjék és magukat is megismertessék.

Szükségesnek látszik, hogy kulturális képviselőink időnként értekezletre gyűljenek össze, hol tapasztalataikat kicserélhetik, otthoni központi irányítóiktól közös utasításokat, eszmecsere és szakvita keretében nyerhessenek. E célból az elmúlt nyáron tartottuk az első kultúrképviselői értekezletet Debrecenben és pedig az ottani, külföldiek számára létesített és nemzetközi hírre emelkedett nyári egyetemen, amelynek légköre stílszerű keretet adott a három napig tartó hasznos eszmecseréknek.

Nagy vonalakban ezidőszert háromféle külföldi magyar kulturális intézményt különböztetünk meg. Az első csoporthoz tartoznak a megfelelő épülettel vagy helyiséggel bíró, stabil gócpontok, korszerű kultúrházak, amelyek a magyar szellemi élet jóformán valamennyi ágazatának művelése és a magyar kultúra eredményeinek demonstrálása céljából, megfelelő tudományos felszereléssel ellátva, létesültek. Ezek a Collegium Hungaricumok, tájékoztató magyar könyvtárak, illetőleg tanulmányi központok. A második csoporthoz tartoznak a külföldi egyetemeken létesített magyar tanszékek és a rendszerint ezek mellett működő, ugyancsak helyiséggel és könyvtárral, valamint megfelelő tudományos anyaggal rendelkező egyetemi magyar intézetek. A harmadik csoporthoz tartoznak a lektorátusok. Külföldi lektoraink fő feladata, hogy a magyar nyelvoktatás mellett szótárírással, kézikönyvtárral képzőművészeti alkotásokkal és gramofonfelvételekkel végezzék kulturális felvilágosító munkájukat. Hogy milyen intézményünk hol és milyen formában létesült, azt az alábbi felsorolás ismerteti, ahol az országok ábécé-sorrendben következnek.

Az Amerikai Egyesült Államok fővárosában New York Cityben, Magyar Könyvtárunk van, amelyet ottan Hungarian Reference Library-nek hívnak, s amelyet az ún. Feleký-féle könyvtár anyagának megvételével alapított az 1937-es évben a Magyar Nemzeti Múzeum. Feleký amerikai honfitársunk volt, aki a maga nemében páratlan, több mint 5000 kötetből álló könyvtárat gyűjtött. Ez a könyvtár jóformán valamennyi, a magyar ügyel bármilyen vonatkozásban foglalkozó angol-nyelvű könyvnek és kiadványnak gyűjteménye: igen sok olyan régi angol nyelvű újság és kiadvány van benne, amely az akkori magyar problémákkal foglalkozik és még a londoni British Museumban sem lelhető fel. Ezt a könyvtárat Feleký özvegye igen kedvezményes áron engedte át a Magyar Nemzeti Múzeumnak, amely ebből a New York-i tájékoztató könyvtárat alapította. Azóta a könyvtár anyaga időszerű kiadványokkal gazdagodva, jóformán megduplázódott és a nagyhírű amerikai könyvtárak között máris egészen tiszteletreméltó helyet foglal el. A könyvtár az egyik legnagyobb New York-i felhőkarcolóban, a Berkeley Building XV. emeletén tágas helyiségekben van elhelyezve, ahol előadóterem, olvasószoba, állandó képzőművészeti kiállítás áll az érdeklődők rendelkezésére. A munka amerikai stílusban folyik. A személyzet - igazgató, titkár, gépíró - naponta nem egyszer közel 100 levélben, telefonüzenetben és szóbeli felvilágosításban válaszol azoknak, akiket a magyar kultúra, a magyar kérdés érdekel. Sok hasznos és komoly kérdés mellett,

amelyek a magyar tudományos kutatások eredményei, magyar művészeti problémák és általában kulturális témák mellett felmerülnek, akad - bár ritka esetben - néhány egészen különleges és igazi amerikai ízű kérdés is. Megtörtént pl., hogy a könyvtár igazgatójától azt kérdezte egy amerikai érdeklődő, hogyan gyógyítják a tibeti lámák az örültséget. A könyvtár igazgatója, amerikai gondolkodású ember lévén, erre is felvilágosítást tudott adni. Kőrösi Csoma Sándor munkáiban a feleletet meg is találta és közmegegyezésre ki is szolgálta ügyfelét. Más esetben egy idősebb amerikai hölgy a magyar komondortenyésztés módozatairól kért felvilágosítást. Talán komikusnak látszanak ezek az elszigetelt jelenségek, de a pontos kiszolgálásnak itt is megvan az értelme, mert a tájékoztató magyar könyvtárnak, mint azt a neve is mutatja, éppen az a célja, hogy minden magyar vonatkozású ügyről lehetőleg azonnal pontos és kimerítő felvilágosítást tudjon adni. Szeretik is az amerikusok ezt a fiatal intézményt, amely máris egyik legjobban működő külföldi szervezetünk. Ugyancsak New Yorkban a Columbia egyetemen magyar lektorátusunk működik, amely mellett még néhány amerikai egyetemen magyar magánórákat adnak másodgenerációs amerikai magyarok.

Angliában a londoni tudományegyetemen, illetve a School of Slavonic and East European Studies-on van magyar lektorátusunk, amely hasonlóan 1937-ben létesült. Ez a lektorátus a háborús állapotokra való tekintettel ezidőszerint az angol Athénben, Oxfordban működik. Bulgáriában a szófiai egyetemen működik lektorunk s ugyancsak Szófiában alakult meg az elmúlt esztendőben a Bolgár-Magyar Tudományos Társaság, amely a két ország kulturális kapcsolatainak elmélyítését és szellemi értékeinek cseréjét tűzte ki céljául.

Észtországban Tartuban az ottani tudományegyetemen van lektorátusunk és egyetemi Magyar Intézetünk, míg Finnországban, Helsinkiben szerveztük meg e két intézményt. Itt jegyzem meg, hogy éppen az elmúlt év júliusában volt alkalmam az észt-magyar, illetőleg finn-magyar kulturális vegyes bizottság, magyar kormánybizottságával ezt a két rokon országot bejárni. Mindenütt lekötelező rokoni kedvességgel és szívéllyességgel fogadtak. Jártunk az észt Tallinban, Oruban és Narvában, majd a finn Helsinkiben, Tamperében, Kemiben, Rovaniemi-ben, Ivalóban, Inariban, Petsamóban és Linnahamariban, hajókirándulást tettünk a petsamói öbölben, jártunk az Északi Jeges-tengeri halászfélszigeten. Mindenki, aki ott járt, szívébe zárja ezeket a becsületes, csendes, nyugodt, bátor embereket és nem felejtethi el a bámulatosan magas fokon álló kultúrájukat, de legfőképpen példaadó, mélységes, csöppet sem agresszív hazafiságukat.

Észtországi lektorunk ezidőszerint is helyén van. Helsinki-i lektorunk azonban, akinek intézete, sőt családja is a bombázások miatt állandóan veszélyben volt, intézetét az egyetemi hatóságoknak hiánytalanul átadta, hazatért s ideiglenesen a budapesti tudományegyetemen látja el a finn lektorátust.

Franciaországban Párizsban van a Franciaországi Magyar Tanulmányi Központunk, amelyet ottan „Centre d'Etudes Hongroises en France”-nak neveznek. Ez az intézmény a Rue Pierre Curie-n levő épületben bérelt helyiségünkben működik. Ennek is jól felszerelt könyvtára, előadóterme és olvasószobái vannak. Tanszéke van a finn-ugor nyelveknek, s így elsősorban a magyarnak a párizsi Ecole Nationale des Langues Vivantes Orientales-on és a magyar szellemi életnek Nizzában a Centre Universitaire Méditerranéen-en. Amott ezidőszerint is tart előadásokat párizsi magyar tanárunk, emitt esetenként meghívott előadók szerepelnek. Lektorunk van a lille-i tudományegyetemen.

Hollandiában az amszterdami, nyjmegeni és utrecht tudományegyetemeken működnek magyar lektorok. Az első kettőn kiküldött magyar tanár tanít, Utrechtben viszont hollandus tanárnő, aki nyelvünket folyékonyan beszéli. Ő egyébként az egyetlen külföldi állampolgár lektorunk és egy személyben az egyetlen női kultúrképviselőnk.

Lengyelországban Varsóban volt jól felszerelt tanszékünk, azonkívül ugyancsak Varsóban majd Krakkóban, Lembergben, Pózenben és Vlnában létesítettünk lektorátusokat. Lengyelországi kulturális intézményeink az ismeretes állapotok folytán ezidőszerint nem működhetnek, a magyar professzor is hazatért.

Németországban, ahol a földrajzi közelség, valamint az ősi germán kultúra hatása folytán kulturális összeköttetésünk igen intenzív, a következő helyeken vannak képviselőink: Berlinben Collegium Hungaricumunk van, ami a régi egyetemi negyedben levő Dorotheenstrasse-n emelt saját tulajdonunkat képező hatalmas épületben van elhelyezve. Ebben az épületben ugyancsak bőséges anyagú, értékes könyvtárunk van, továbbá nagy előadóterem, vetítógéppel - amely egyébként jóformán egyetlen külföldi intézményünkénél sem hiányzik -, olvasóterem és kutatószobák állnak az érdeklődők rendelkezésére. Itt laknak az igazgatón kívül ösztöndíjasaink, továbbá fiatal tudósaink és kutatóink is. A berlini tudományegyetemen magyar tanszékünk és magyar intézetünk van.

Második legnagyobb németországi intézetünk a régi császárvárosban alapított bécsi Collegium Hungaricum, amely a Museumstrasse 7. alatti, régi, Fischer von Erlach által épített, klasszikus szépségű és műemléknek nyilvánított tulajdonunkban, a volt magyar gárda-palotában van elhelyezve. Ez az óriási, fenségesen szép épülettömb régebbi berendezéseivel ugyanazt a célt szolgálja mint berlini társa. A bécsi Collegium Hungaricumban van elhelyezve a gróf Klebelsberg Kunóról elnevezett Magyar Történetkutató intézet is, ahová kizárólag magyar történészeket küldünk ki. Magyar egyetemi tanszékünk van a bécsi tudományegyetemen is, ahol éppen úgy, mint nagyjában a többi külföldi magyar tanszéken magyar nyelvi és irodalomtörténeti órákat ad az egyetemi tanár, aki egy személyben a collegium és intézet igazgatója is. Németországi lektorátusaink vannak a berlini és bécsi tudományegyetemen, továbbá a bécsi műegyetemen, valamint a lipcsei és müncheni tudományegyetemen.

Olaszországban - ahová a magyar szellemi életet hasonlóan régi szálak kapcsolják - az Örök Városban van a Collegium Hungaricum, Borromininek történelmi patinájú remekében, a Palazzo Falconieriben, ami szintén a magyar állam tulajdona. A római Collegium Hungaricum, az Accademia d'Ungheria belső szervezete és tanulmányi rendje az előbb felsorolt intézményekével azonos, azzal a különbséggel, hogy az olaszországi sajátosságoknak megfelelően művészösztöndíjasaink is laknak benne, s ezeknek műtermek is állnak rendelkezésükre. Az ifjú magyar művész-tehetségek, akiket éppúgy, mint a többi ösztöndíjasokat az Országos Ösztöndíjtanács választ ki, Olaszország művészi légkörében szereznek új benyomásokat és csiszolják tehetségüket. Az Accademia d'Ungheriában működik a Fraknoi Vilmos Történeti Intézet is, ahová a Magyar Tudományos Akadémia küld ki tudósokat és kutatókat. Ugyancsak a római intézet épületében van elhelyezve a Papi Collegium is, a Collegio Ecclesiastico Ungherese, ahol katolikus egyházi tanulmányokra kiküldött ösztöndíjasaink és a magyarországi katolikus egyházmegyéék és rendek papjai tanulnak.

Egyetemi tanszékünk és ezzel kapcsolatos intézetünk van a római és bolognai tudományegyetemen. Bolognában egyébként tárgyalások folynak egy olyan kisebb Collegium Hungaricum

felállításáról, amely azt a célt szolgálná, hogy ott olasz szakos magyar tanárok tökéletesíthessék magukat az olasz nyelvben. A legutóbbi, múlt év november hónapjában tartott olasz-magyar kulturális ülésen Rómában, ahol bennünket az olasz szellemi élet legmagasabb rangú hivatalos képviselőin kívül elsősorban maga a Duce fogadott lekötelező szívélyességgel és kitűnő körülmények között, oly kijelentések hangzottak el, amelyek alapján remélni lehet, hogy ez az új bolognai intézmény már az idén ősszel megnyitja kapuit.

Olaszországi lektorok a következő olasz tudományegyetemen működnek: Róma, Génua, Milánó (itt úgy az állami, mint a katolikus egyetemen van lektorátusunk), Nápoly, Pávia, Pisa, Turin és Trieszt. Ezenkívül trieszti lektorunk a hajdani magyar kikötővárosban, Fiumében az ottani szépszámu érdeklődőknek rendszeresen tart magyarnyelvű előadásokat. Olaszországban van még egy sajátos intézményünk: a Milánói Olasz-Magyar Iskola, amely nemcsak a milánói magyar kolónia, hanem a magyar ügyek iránt érdeklődő olaszok gyermekei számára létesült. Ezidőszerint 4 elemi osztálya van és remény van arra, mihamar középiskola is csatlakozik hozzá.

Svédországban a stockholmi tudományegyetemen van lektorátusunk és Magyar Intézetünk és végül Törökországban az ankarai tudományegyetemen működik magyar egyetemi tanár és Magyar Intézet.

Magyarországnak tehát a külföldön ezidőszerint 3 Collegium Hungaricum, 2 tájékoztató Magyar Könyvtára vagy Tanulmányi Központja, 6 egyetemi tanszéke, 9 Magyar Intézete és 31 lektorátusa működik. Összesen tehát 51 külföldi kulturális képvisellel rendelkezünk. Ha tekintetbe vesszük Magyarország nagyságát és anyagi erőviszonyait, azt hiszem, egyelőre megelégedhetünk ezzel a állapottal.

A múlt évi szeptember elejével kitört háború óta azt az egyedül indokolható elvet követjük, hogy szigorúan vett kulturális kapcsolatainkat minden egyes országgal, tekintet nélkül, hogy azok hadat viselnek-e vagy semlegesek, változatlanul fenntartjuk, sőt ha erre mód van, tovább fejlesztjük. Örömmel állapíthatom meg, hogy külföldi kulturális képviselőink, akik a lengyel- és finnországiak kivételével jelenleg is állomáshelyeiken dolgoznak, ma is feladatuk magaslatán állanak. Arról is beszámolhatunk, hogy velük kapcsolatban sem azelőtt, sem most, a körülöttünk folyó háború ötödik hónapjában, amikor úgy a hadviselő, mint a semleges országok érthetően idegesebbek, egyetlen esetben sem fordult elő vendéglátó országaik részéről kedvezőtlen észrevétel.

Magyarul külföldön ezidőszerint évente kereken közel kétezren tanulnak s ennek sokszorosára tehető azoknak a száma, akik az egyes collegiumokban, könyvtárakban és intézetekben érdeklődnek a magyar ügyek iránt. A mai időkben, amikor a statisztikában csillagászati számokhoz szoktunk hozzá, ezek a számok talán kicsinynek tűnnek fel. Ha meggondoljuk azonban, hogy nálunknál sokszorosán nagyobb és hatalmasabb világnyelvekkel és évszázados tapasztalatokkal rendelkező államok versenyében veszünk részt, ahol az anyagi fedezet, amely ennek a munkának egyik legfontosabb tényezője, sokszorosán inkább áll rendelkezésre, mint nálunk, akkor eredményeink már nem látszanak ilyen szerényeknek.

A magyar nyelv és irodalom iránt érdeklődő és a magyarul tanuló külföldiek legnagyobb részben természetesen filológusok. Számosan csatlakoznak ezekhez azonban olyan hallgatók, akik azért tanulnak magyarul, hogy tudományos kutatásaikban vagy hivatásukban, esetleg üzleti életükben a magyar nyelv tudása segítségükre legyen, sőt akadnak olyanok is, akik a magyar nyelvet hazánk iránti rokonszenvből, „l’art pour l’art” tanulják. Nyilvántartott

adatainkból a következő mérleg alakul ki: a hallgatóknak mintegy egynegyede az illető ország szellemi elitjéhez tartozik, kétnegyedrészre olyan intellektuális körhöz, amelynek magyar nyelvtudása vagy ismerete ránk nézve előnyös és hasznos és csak egynegyedrészt marad, amely mint hasznos befektetés nem jöhet számításba. Csakúgy találomra ragadom ki itt, hogy például Stockholmban, ahol annak indokait az avatatlan hirtelen nem is tudná megmagyarázni, lektorunktól a folyó tanévben is mintegy 25-30-an vesznek rendszeresen magyar órákat és járnak előadásaira.

Ahogy az itt említett külföldi országok vendégszerető előzékenységgel adnak működési teret Magyarországnak kulturális képviselőinek, éppen úgy igyekszünk nekik mi is ezeket a lehetőségeket biztosítani. Mindazoknak a külföldi országoknak, amelyeket előljáróban felsoroltam, a kölcsönösség alapján hasonló kultúrképviselői működnek nálunk s ebből nemcsak nekik, de nekünk is jelentős hasznunk van. Hasznunk van abból, hogy a külföld szellemi elitjéhez tartozó emberektől itthon nyerhetünk tudást és tapasztalatokat, tanulhatjuk nyelvüket és élvezhetjük kulturális megnyilatkozásait és abból is, hogy megfelelő együttműködéssel olyan barátokat szerzünk országunknak, akik hazatérve, ügyeinknek szószólóivá válhatnak.

A külföld érdeklődése Magyarországnak szellemi élete iránt talán sohasem volt olyan mértékű, mint éppen most. Tapasztalhatjuk ezt kint is, itthon is. Hadviselő és semleges országok egyaránt változatlanul üzemben tartják itteni kulturális expozitúráinkat s bár a hadviselő államokból magától értetődően kisebb számban érkeznek ide kiküldöttek, főleg ösztöndíjasok, a semleges nemzetek fiai a régi arányban érkeznek hazánkba. Az Amerikai Egyesült Államokból például az idei tanévben is 5 ösztöndíjas - jórészt másodgenerációs magyar - tanult nálunk. Hogy ez mit jelent, azt csak az érti meg, aki most nem Amerikába, hanem csak a lezárt határsorompójú, vízum- és vámkényszerrel nehezített és mindenféle engedélyhez kötött közeli országokba óhajt utazni.

Befejezésül Széchenyit idézem, aki mindazoknak, akik e kérdéssel hivatalból foglalkoznak, az utat ezzel a mondással mutatta meg: „Becsültesd meg künn a magyar nevet.”

In: Magyar Szemle 1940. márc. 185-191.p.

**A magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium külföldi kulturális  
intézményeinek és azok tisztviselőinek címjegyzéke  
(időpont: 1947. március 1.)**

**I. AMERIKAI EGYESÜLT ÁLLAMOK**

*New York*

1. Amerikai Magyar Könyvtár  
(Hungarian Reference Library)  
(alapítva: 1937)  
Igazgató:  
Titkár:  
(Működése 1941 óta szünetel)

Hungarian Reference Library  
New York N.Y. 19. W.  
44th Street, Berkeley Building

2. Magyar lektorátus a new-yorki  
Columbia egyetemen  
(alapítva: 1939)  
Lektor:  
(Működése ez idő szerint szünetel)

**II. ANGLIA**

*London*

3. Magyar lektorátus és könyvtár a  
londoni tudományegyetemen, illető-  
leg a School of Slavonic and East  
European Studies-on  
(alapítva: 1937)  
Lektor: Dr. Szenczi Miklós  
Eötvös collegiumi tanár

Szenczi M.A., Ph.Dc Esq., lecturer  
in Hungarian, University of London,  
  
School of Slavonic and  
East European Studies, London W.C.1.

**III. AUSZTRIA**

*Bécs*

4. Collegium Hungaricum  
(alapítva: 1924.)  
Igazgató: Dr. Miskolczy Gyula  
egyetemi r. tanár  
Könyvtáros: Dr. Ferenczy Géza  
áll. gimn. tanár, egyet. lektor  
Beosztva: Dr. Sashegyi Oszkár  
levéltáros, asszisztens

Prof. Dr. Julius Miskolczy, General  
direktor der ungarischen Kulturanstalten  
Wien, VII. Muzeumstrasse 7.

5. Klebelsberg Kunó Bécsi Magyar  
Történetkutató Intézet  
(alapítva: 1921.)  
Igazgató: Dr Miskolczy Gyula  
egy. ny. r. tanár

Kuno Klebelsberg-Institut für unga-  
rische Geschichtsforschungen, Wien,  
VII. Museumstrasse 7.

6. Magyar tanszék a  
tudományegyetemen  
(alapítva: 1935.)  
Tanár: Dr Miskolczy Gyula,  
egy. ny. r. tanár

Universität Wien

7. Magyar lektorátus  
(alapítva: 1924.)  
Lektor: Dr. Ferenczy Gyula  
áll. gimn. tanár

Universitätslektor Dr. Géza Ferenczy,  
Wien, Universität

8. Magyar lektorátus a műegyetemen  
(alapítva: 1938.)  
Lektor:

#### **IV. BELGIUM**

*Bruxelles*

9. Magyar lektorátus  
(szervezés alatt)  
Lektor:

Université de Bruxelles,  
Faculté de Lettres

#### **V. BULGÁRIA**

*Szófia*

10. Szófia Egyetemi Magyar Intézet  
és lektorátus  
(alapítva: 1942.)  
Vezető és lektor:  
dr. Bödey József áll. gimn. tanár  
(kiutazása küszöbön áll)

M. József Bödey, Directeur de l'Institut  
Hongrois de l'Université a Sofia.

#### **VI. FINNORSZÁG**

*Helsinki*

11. Helsinki Egyetemi Magyar  
Intézet és lektorátus  
(alapítva: 1926)  
Vezető és lektor:  
(Működése ez idő szerint szünetel)

Institut Hongrois de l'Université  
Helsinki, Fabianinkatu 33.



## VII. FRANCIAORSZÁG

### *a) Párizs*

12. Párizsi Magyar Intézet  
(1942 óta)

Az előtti címe, amelyet most már  
nem használunk: Centre d'Études  
Hongroises en France)  
(alapítva: 1927.)

Igazgató: Dr. Lelkes István  
min. oszt. tanácsos  
Beosztva: Dobossy László  
áll. gimn. tanár,  
könyvtáros

Étienne Lelkes, Directeur de l'Institut  
Hongrois, Paris Ve18, rue Pierre Curie

13. Finnugor (magyar tanszék az École  
Nationale des Langues Vivantes  
Orientales-on  
(alapítva: 1930)

Megbízott előadótanár:  
Dr. Lelkes István, min. oszt. tan.  
Lektor: Dobossy László áll. gimn. tanár

Páris VIe, 2, rue de Lille

### *b) Grenoble*

14. Magyar Lektorátus  
(alapítva: 1946.)  
Lektor: Dr. Just Béla  
okl. gimn. tanár

Université de Grenoble,  
Faculté des Lettres  
Kapcsolva a lyoni magyar  
lektorátushoz

### *c) Lille*

15. Magyar lektorátus  
(alapítva: 1937)  
Lektor: Hincz Viktor székesfőv.  
keresk. isk. tanár

M. Victor Hincz lecteur hongrois Uni-  
versité de Lille, Faculté des Lettres

### *d) Lyon*

16. Magyar lektorátus  
(alapítva: 1942)  
Lektor: Dr. Just Béla  
okl. gimn. tanár

M. Béla Just lecteur hongrois Univer-  
sité de Lille, Faculté de Lettres

*e) Nizza*

17. Petőfi-tanszék a Centre Universitaire Méditerranéen-en esetenkénti meghívás alapján változó előadók-kal (alapítva: 1939)

Direction du Centre Universitaire Méditerranéen, Nice

**VIII. HOLLANDIA**

*a) Amszterdam*

18. Magyar lektorátus  
(szervezés alatt)  
Lektor:

Universitat Amsterdam

*b) Utrecht*

19. Magyar lektorátus  
(alapítva: 1938)  
Lektor: Hoekstra Elly,  
egyet. m. tanár

Dozent Elly Hoekstra, Utrecht, Universitat

**IX. LENGYELORSZÁG**

*Krakkó*

20. Magyar Intézet a tudományegyetemen  
(alapítva:)  
Vezető: Dr. Csorba Tibor  
áll. polg. isk. tanár

M. Tibor Csorba, Directeur de l'Institut Honrois de l'Université  
Krakow, Daszynskiego 11.

**X. OLASZORSZÁG**

*a) Róma*

21. Collegium Hungaricum  
(alapítva: 1927)  
Igazgató: Dr. Kardos Tibor  
egy. m. tanár  
Titkár: Dr. Pásztor Lajos  
áll. gimn. tanár

Accademia d'Ungheria, Roma, Via Giulia 1.  
Prof. Dott. Tiberio Kardos

22. Római Egyetemi Magyar Intézet  
(alapítva: 1934)  
vezető: Dr. Kardos Tibor  
egyet. m. tanár

Istituto Ungherese alla Università,  
Roma, Città Universitaria

23. Fraknói Vilmos Történeti Intézet  
(alapítva: 1913)

Vezető: Dr. Kardos Tibor  
egy. m. tanár

Istituto Ungherese Fraknói di Studi  
Storici, Roma, Via Giulia 1.

24. Pápai Magyar Egyházi Intézet  
(alapítva: 1927?)

Vezető: Dr. Péterffy Gedeon  
lelkész

Pontificio Istituto Ecclesiastico Ungherese, Roma Via Giulia 1. Direttore incaricato Dott. Gedeon Péterffy

25. Magyar tanszék a  
tudományegyetemen  
(alapítva: 1931)

Tanár: Dr. Kardos Tibor  
egy. m. tanár

Roma, Università, Città Universitaria

26. Magyar lektorátus  
(alapítva: 1935)

Lektor: Dr. Tóth László  
áll. gimn. tanár

Prof. Dott. Ladislao Tóth, lettore di  
Ungherese  
Róma, Via Giulia 1.

#### *b) Bologna*

27. Bolognai Magyar Tanulmányi  
Központ

(alapítva: 1940)  
Vezető:

Centro di Studi Ungheresi Università  
Bologna

28. Magyar tanszék a  
tudományegyetemen  
(alapítva: 1935)

Tanár:

Università, Bologna

29. Magyar lektorátus  
(alapítva: 1935)

Lektor:

Bologna, Università, Facoltà di  
Lettere

#### *c) Firenze*

30. Magyar lektorátus  
(alapítva: 1935)

Vezető: Dr. Pálincás László  
műemléki őr

Dott. Ladislao Pálincás, Lettore di  
Ungherese, Firenze, Università, Fa-  
coltà di Lettere

30a. Magyar Művészettörténeti Intézet  
(alapítva: 1947)  
Vezető: Dr Pálincás László  
műemléki őr

Istituto Ungherese di Storia dell'Arte  
(presso 10 Studio Italiano di Storia  
dell'Arte)  
Direttore: Dott. Ladislao Pálincás  
Firenze Palazzo Strozzi.

*d) Milano*

31. Milánói Magyar Kultúrintézet  
(alapítva: 1941)  
Vezető: Dr Ruzicska Pál  
miniszteri titkár

Istituto di Cultura Ungherese,  
Milano,  
Direttore Dott. Paolo Ruzicska  
(Helyisége helyreállítás alatt)

32. Magyar lektorátus az állami  
egyetemen  
(alapítva: 1937)  
Lektor: Dr Ruzicska Pál  
miniszteri titkár

Dott. Paolo Ruzicska, lettore di  
Ungherese Milano, Università

33. Magyar lektorátus a Szent Szív  
katolikus egyetemen  
(alapítva: 1931)  
Lektor: Dr Ruzicska Pál

Università Cattolica di Sarco Cuore,  
Lettore di Ungherese Dott. Paolo  
Ruzicska  
(Küldemények 32. alatti címre)

*e) Nápoly*

34. Magyar lektorátus a tudományegye-  
temen  
(alapítva: 1939)  
Lektor: Dr. Tóth László  
áll. gimn. tanár

Dott. Ladislao Tóth, lettore di Unghe-  
rese, Napoli, Università, Facoltà di  
Lettere  
(Küldemények 26. alatti címre)

35. Magyar lektorátus a Keleti  
Főiskolán  
(alapítva: 1938)  
Lektor: Dr. Tóth László  
áll. gimn. tanár

(Küldemények 26. alatti címre)

*f) Padova*

36. Magyar lektorátus  
(alapítva: 1930)  
Lektor: Dr Ruzicska Pál  
miniszteri titkár

Dott. Paolo Ruzicska, lettore di Un-  
gherese  
Università di Padova  
(Küldemények 32. alatti címre)

*g) Pisa*

37. Magyar lektorátus  
(alapítva: 1941)  
Lektora a mindenkori ösztöndíjas  
(Működése ez idő szerint szünetel)

Lettorato Ungherese della Scuola  
Normale Superiore Pisa

**XI. PALESZTINA**

*Jeruzsálem*

38. Megbízott előadó a héber egye-  
temen  
(1946 óta)  
Dr. Scher Tibor lelkész-tanár

Mr. Tibor Scher Ph. D.D.D.  
Hungarian cultural representative for  
Palestine, Jerusalem, University

**XII. PORTUGÁLIA**

*Lisszabon*

39. Magyar előadó a  
tudományegyetemen  
(alapítva: 1944)

Université de Lisboa, Faculté des  
Lettres

**XIII. SVÁJC**

*a) Genf*

40. Magyar Tájékoztató Könyvtár  
(alapítva: 1943)  
Megbízott vezető: Hubay Miklós  
író

Bibliothèque Hongroise, Geneve 4.  
Munier-Romilly

41. Nemzetközi Oktatásügyi Iroda  
Állandó megbízott: Hubay Miklós  
író

Bureau International d'Éducation  
(Küldemények a Tájékoztató  
Könyvtár címére. Ld. 40. alatt)

*b) Basel*

42. Magyar tanfolyamok a  
tudományegyetemen  
(alapítva: 1943)  
Vezető: Dr. Kerényi Károly  
egy. ny. r. tanár

M. Károly Kerényi, Professeur de  
l'Université, Faculté des Lettres Bale

## **XIV. SVÉDORSZÁG**

### *a) Stockholm*

43. Stockholmi Egyetemi Magyar  
Intézet  
(alapítva: 1931)  
Igazgató: Dr Lotz János tanügyi  
titkár, svéd egy. rk.  
tanár

Ungerska Institutet vid Stockholm  
Högskolan  
Prof. Dr. János Lotz, Leiter des Unga-  
rischen Institutes, Stockholm, Norr-  
tullsgatan 2.

44. Magyar Kultúrintézet  
(alapítva: 1946)  
Vezető: Dr. Lotz János  
tanügyi titkár,  
svéd egy. rk. tanár

(Helyisége még nincs)

45. Magyar tanszék a tudományegye-  
temen  
(alapítva: 1943)  
Tanár: Dr Lotz János  
tanügyi titkár,  
svéd egy. rk. tanár

(Küldemények 43. alatt)

### *b) Uppsala*

46. Magyar nyelvтанfolyamok a  
tudományegyetemen  
(1945 óta)  
Előadó: Dr. Átányi István  
áll.gimn.tanár

(Küldemények a 43. alatti címre)

## **XV. TÖRÖKORSZÁG**

### *a) Ankara*

47. Ankarai Egyetemi Magyar Intézet  
(alapítva: 1935)  
Vezető: Dr. Halasi Kun Tibor  
könyvtári segédőr,  
török egy. r. tanár

Prof. Dr. T. Halasi Kun  
Hungaroloji Enstitüsü Direktörü  
Ankara, Dil, Tarin Cografya Fakültesi

48. Magyar Tanszék a  
tudományegyetemen  
(alapítva: 1935)  
Tanár: Dr. Halasi Kun Tibor  
könyvtári segédőr  
török egy r. tanár

(Küldemények a 47. alatti címre)

49. Magyar lektorátus  
(alapítva: 1946)  
Lektor: Dr. Eckmann János  
áll. gimn. tanár

(Küldemények a 47. alatti címre)

*b) Istanbul*

50, Magyar megbízott a tudomány-  
egyetemen  
(1946 óta)  
Dr. Fehér Géza t.ü. főtanácsos,  
egy. m. tanár

M. Géza Fehér, Istanbul  
P.K. 1974. Galata

Másolat, UMKL-XIX-I-1-e, 1947-91.693.

Sokszorosított ügyirat, amelyet a VKM szervei és a külföldön működő intézmények vezetői kaptak meg.

In: Dokumentumok Magyarország nemzetközi kulturális kapcsolatainak történetéből 1945-1948. Szerk. Gönyei Antal. Bp. 1988. 33-41.p.

## Fábián Pál

### A magyar nyelv és irodalom tanítása a külföldi egyetemeken

/.../

Az előadás célja: tájékoztatás arról, hogy a magyar nyelv és irodalom tanításának ügye miképpen áll a külföldi egyetemeken: a) Hol van magyaroktatás? - b) Kik tanítanak magyart? - c) Mi a magyaroktatás célja külföldön? - d) Szervezetileg hogyan van megoldva a magyaroktatás? - e) Milyen oktatási segédletek állnak rendelkezésre? - f) Milyen a magyar könyvekkel való ellátottság? - g) Remélhető-e a magyar nyelvoktatás kiterjesztése?

A kerekasztal megbeszélés célja: eszmecsere arról, hogy: a) A külföldi egyetemeken oktató kollégák hogyan látják az általános kérdéseket és egyedi problémákat? - b) Vannak-e különbségek az előadásban kifejtett álláspont és a jelenlévők felfogása között? - c) Miben lehetne az együttműködést a magyar oktató műhelyek között javítani?

Mivel az előadó hazai személy, a kerekasztal-megbeszélést indító referátumok tartói pedig külföldi magyarok, az előadás szükségszerűen a magyarországi, a kerekasztal-megbeszélés referátumai pedig külföldi nézőpontból fogják ugyanazt a kérdést vizsgálni. A végeredmény szándékunk szerint az ismeretek kölcsönös bővülése lesz, és az ügy előre fog mozdulni.

a) A külföldi egyetemek, ahol magyaroktatás folyik, országonként, városonként (egyetemenként) a magyart oktató személy státusának megjelölésével a következők.

J a p á n - A tokiói egyetemen professzor: Tokunaga Yasumoto.

S z o v j e t u n i ó - A moszkvai Lomonoszov Egyetemen egyezményes lektorunk: Szíj Enikő. - A leningrádi Zsdanov Egyetemen egyezményes lektorunk: Meszerics István. - A kijevi Sevcsenko Egyetemen egyezményes lektorunk: Giay Béla. - Az ungvári egyetem magyar tanszékének professzora: Lizanec Péter. A tanszéknek több munkatársa van. - A tartui egyetem finnugor tanszékén rendszeres magyaroktatás folyik.

F i n n o r s z á g - A helsinki egyetemen egyezményes lektorunk: Keresztes László - A turkui egyetemen egyezményes lektorunk: Csúcs Sándor.

L e n g y e l o r s z á g - A varsói egyetem magyar tanszékének professzora: Csapláros István. A tanszéknek több munkatársa van. Egyezményes lektorunk: Kristóf László. - A krakkói Jagelló Egyetemen egyezményes lektorunk: Kamaczkiné Pálfalvi Etelka.

C s e h s z l o v á k i a - A prágai Károly Egyetem magyar tanszékének professzora: Rákos Péter. A tanszék magyar nyelvészen, Bredár Gyulán kívül egyezményes lektorunk működik itt: Pölöskeiné Varga Rózsa. - A pozsonyi egyetem magyar tanszékének professzora Sima Franc. Több munkatársa van. Egyezményes lektorunk: Szabó Géza. - A nyitrai pedagógiai fakultás magyar tanszékének vezetője: Szeberényi Zoltán. Több munkatársa van. Egyezményes lektorunk: Tungli Gyula.

R o m á n i a - A kolozsvári Babeş-Bolyai Egyetem magyar tanszékének nyelvész professzora: Márton Gyula és Gálffy Mózes (Szabó T. Attila már nyugalomba vonult). A tanszéknek több nyelvész munkatársa van még. - A bukaresti egyetemen nemrég létesült magyar tanszék, professzora Szabó Zoltán. Néhány munkatársán kívül egyezményes vendégprofesszorunk: Károly Sándor.



**B u l g á r i a** - A szófiai Kliment Ohridszki egyetemen egyezményes lektorunk: Kalocsay Rózsa.

**T ö r ö k o r s z á g** - Az ankarai egyetemen elvileg két egyezményes professzori helyünk van: egy professzori és egy lektori. Rásonyi Nagy László professzor azonban 1971-ben nyugalomba vonult, és helye még betöltetlen, a lektori hely pedig bizonytalanná válik, ha Fekete István hazatér.

**I n d i a** - A delhi egyetemen egyezményes lektorunk: Vágó György.

**J u g o s z l á v i a** - Az újvidéki (Novi Sad-i) egyetemen Penavin Olga docens a magyar nyelvészeti oktatással foglalkozó munkatársak vezetője. A maribori pedagógiai főiskolán egyezményes lektorunk éppen Szombathelyről van: Palkó István.

**A u s z t r i a** - A bécsi egyetemen munkavállalási engedéllyel finnugor nyelvész vendégprofesszorunk: Erdődi József. A magyaroktatás igen kis mértékű. - A salzburgi egyetemen bécsi finnugor nyelvész professzorunk, Erdődi József meghívott előadóként finnugor nyelvészetet ad elő.

**O l a s z o r s z á g** - Az olasz egyetemeken meghívott előadók tanítanak magyart (professzori szinten, de nem egyetemi tanári rangban): Torinóban Paolo Santarcangeli, Paviában Ruzicska Pál, Milánóban a katolikus egyetemen Ruzicska Pál, Bolognában Guglielmo Capacchi, Firenzében Pálincás László, a nápolyi Keleti Intézetben Tóth László. A milánói állami egyetem rövidesen lektori szinten fogja újra megindítani a magyaroktatást. Egyezményes professzoraink: Rómában Szauder József, Padovában Fogarasi Miklós.

**N é m e t S z ö v e t s é g i K ö z t á r s a s á g** - Számos egyetemen van magyaroktatás, de csak lektori szinten tanítanak magyart: Hamburgban Thuru János, Münchenben Heller György, Bochumban Beöthy Erzsébet, Bonnban von László Ferenc, Freiburg im Breisgauban Matuz József, Kölnben Reinert-Tárnoki Ilona, Mainzban Surányi József, Marburgban Köves-Zulauf Teofil, Regensburgban Karácsony Sándor, Tübingenben M. Dietrich, Göttingában magyar munkavállalási engedéllyel Kiss Jenő.

**N é m e t D e m o k r a t i k u s K ö z t á r s a s á g** - A berlini Humboldt Egyetem magyar tanszékének professzora, Szentiványi Béla most megy nyugalomba: utóda Bodolay Géza. Egyezményes lektorunk: Oláh József.

**F r a n c i a o r s z á g** - A Sorbonne-on egyezményes vendégprofesszorunk Dobossy László, ugyanitt egyezményes lektorunk Oláh Tibor. A lille-i egyetemen Fésűs András, a strasbourgin Szentirmayné Martonyi Éva, a párizsi Keleti Nyelvek Intézetében Németh Jenő dolgozik egyezményes lektorként. Párizsban dolgozik még Gergely János. A lyoni egyetemen egy kolozsvári magyar hölgy tanít.

**H o l l a n d i a** - Az amszterdami egyetem lektora Beöthy Erzsébet. - Az utrecht egyetemen Sivirsky Antal a professzor. - A groningen egyetemen egy lektor működik.

**A n g l i a** - A londoni egyetemen Cushing professzor dolgozik. Ugyanitt egyezményes lektorunk Donga György.

**D á n i a** - A koppenhágai egyetemen egy lektor dolgozik.

**S v é d o r s z á g** - Az oslói egyetemen Sulyok Vince látja el a lektori teendőket.

**A m e r i k a i E g y e s ü l t Á l l a m o k** - Dr. Várdy Béla (USA) adatai szerint (Magyarságtudomány az észak-amerikai egyetemeken és főiskolákon. Cleveland, 1973) jelenleg 14 észak-amerikai egyetemen és főiskolán, továbbá legalább három diplomáciai, illetve katonai

intézmény keretében van valamilyen szintű magyar nyelvoktatás. Ezek közül kiemeljük a nyelvoktatással egybekapcsolt magyarságtudományi programokat: a New York-i Columbia egyetemét Robert Austerlitz professzor irányításával, a bloomingtoni Indiana Egyetemét Sinor Dénes professzor irányításával. Bloomingtonban munkavállalási engedélyes lektorunk: Pordány László. Hasonló programokkal dolgozott az University of California két központjában a legutóbbi időkig Czigány Lóránt, illetve dolgozik még ma is Birnbaum Marianna. Nagyjából az előbbiekkal azonos szinten működnek New Jersey államban Held József, New York államban Értavy-Baráth József, Oregon államban Éltető Lajos. - A többi helyeken csak magyar nyelvoktatás folyik, hungarológiai program nélkül.

Összesen - jelenlegi magyarországi tudomásunk szerint - mintegy 70 városban (egyetemen vagy intézetben) tanítanak magyar nyelvet és irodalmat. A felsőfokú oktatási intézményekben a magyarral foglalkozók száma a felsorolt helyek számánál természetesen sokkal több, hiszen a professzorokon, a név szerint is megemlített egyezményes lektorokon kívül a tanszéki segédszemélyzet is a magyar oktatók számát gyarapítja.

b) Kik a magyar nyelv és irodalom oktatását végző személyek?

Először is lehetnek magyarul tudó, más anyanyelvű tanárok. Ilyenek nincsenek sokan: Cushing professzor Londonban, Tokunaga Yasumoto Tokióban, Guglielmo Capacchi Bolognában, Paolo Santarcangeli (Torino) már nem sorolható egyértelműen ide, hiszen édesanyja magyar volt.

Bizonyos alappal ebbe a kategóriába sorolhatók a finnugrista professzorok is, akik a magyart ugyan nem, vagy nem rendszeresen tanítják, de jól tudnak magyarul. Ilyen Schlachter professzor Göttingában, Perrot és Moreau professzorok Párizsban, és a finn nyelvészprofesszorok között - hogy úgy mondjam - szinte illem az, hogy legalábbis olvassanak és értsenek.

Külföldi magyarok mint előadók alkotják a második kategóriát. Ezeknek a száma a legnagyobb, és ez érthető is. Természetesen magyarokból áll a szomszédos szocialista országok magyar tanszékeinek személyzete, és magától értetődően minden más külföldi egyetem is arra törekedett, hogy magyar anyanyelvű oktatót alkalmazzon a magyar nyelv és irodalom tanítására, ha egyáltalán törekedett arra, hogy ilyen irányú tanítás legyen. Példaképpen csak Sinor Dénes, Gergely János, Czigány Lóránt nevét említeném.

A harmadik kategória az államközi egyezmény alapján kiküldött magyarországi oktatók csoportja, a negyedik kategória pedig a meghívásos alapon, munkavállalói engedéllyel kint dolgozó előadóké. Erre a negyedik kategóriára olyankor szokott sor kerülni, ha államközi egyezmény még nincs, de az együttműködés kívánatos. Ilyen a viszonyunk például eddig a Német Szövetségi Köztársasággal.

A két utóbbi kategóriát egynek véve, a magyarországi oktatók száma külföldön jelenleg 27-28. Bizonyos ingadozások ugyanis mindig vannak. Ankaráról már beszéltem. Bolognában is volt egyezményes helyünk 1964-től 1969-ig, most viszont nincs. Prágában és Nyitrán viszont az elmúlt tanévben egyezményes lektorok kezdhették meg a tevékenységüket.

A rendszeresen, hosszabb időn át oktató hazai lektorokon és vendégtanárokon kívül meg kell még említenem azt a formát is, hogy nyelvészek, irodalomtudósok és néprajzosok hosszabb, két-három hetes, sőt olykor egy-két hónapos előadássorozat megtartására kapnak meghívást külföldi egyetemektől magyar irodalmi, nyelvészeti vagy néprajzi témák előadására. Magyarországról rendszeresen utaznak ki előadók például Ungvárra, Újvidékre. Hasonlóképpen tartottak hazai tudósaink előadássorozatokat Münchenben, Göttingában, Hamburgban, Jyväskyläben és még több más helyen, de ezeket talán nem fontos felsorolni. Különösen értékesek azok az előadássorozatok, amelyeket Ungváron és Újvidéken szoktunk tartani, mert

ezek hosszabb időtartamúak. Szinte állandó lektorral érnek fel az egymást követő vendégládák.

Az egyes kategóriák külföldön nem azonos helyzetben vannak. A magyarul tudó más anyanyelvűeknek, az illető országok szülötteinek helyzete bizonyos szempontból előnyös, más szempontból hátrányos. Előnyös a helyzetük azért, mert otthon vannak, feltétlenül „hitelképesek” a hazai közönség, a hallgatóság előtt. Egészen másképpen fogadja például egy olasz fiatal a magyar kultúráról való közléseket, ha egy olasztól hallja őket, mint ha egy magyartól, mert az előbbi esetében nem tételez fel eleve bizonyos propagandisztikus szándékokat, amelyekre a második esetben gyanakodni szokás. Hátrányos viszont a nem magyar származású kategóriának a helyzete azért, mert magyarul bármilyen jól megtanult is, tökéletesen sohasem fog tudni, s mert viszonylag rövid időt tölthet csak Magyarországon. (Egy ösztöndíjat kap, egy-egy kirándulást tesz.) A magyar dolgoknak „up to date” tartása ennek a kategóriának éppen ezért nem kis nehézséget jelent.

A külföldi magyaroknak, mint oktatóknak a helyzete előnyös azért, mert a nyelvet tökéletesen tudják, és az illető ország államnyelvét is jól ismerik, azaz az idegennyelv-tanítás során gyakran szükséges közvetítő nyelvnek is birtokában vannak. Az illető ország polgárai lévén, ők is otthon vannak. Hátrányos viszont a helyzetük azért, mert Magyarországtól többekévesbé elszigetelten éltek, és meglehetősen nagy erőfeszítésbe, sőt hozzátehetném, költségekbe kerül a naprakész általános és tudományos tájékozottság fenntartása. Ők is viszonylag ritkán jöhetnek Magyarországra, lassan bár, de felejtenek.

Az egyezményes kiküldöttek és a munkavállalói engedélyesek helyzete azért előnyös, mert magyar anyanyelvűek, a magyar valóságot jól ismerik, a szünidőre hazajárnak, és ilyenkor felzárkóznak. Rendezünk továbbá számukra úgynevezett lektori konferenciákat, ilyenkor tájékoztatókat kapnak, módszertani előadásokat hallgatnak, tapasztalatcseréken vesznek részt. Ezek a lektori összejövetelek eddig igen hasznosak voltak, és azok lesznek nyilván a jövőben is. Itthonról könyvekkel ezeket az egyezményes lektorokat az állam maximálisan támogatja. Hátrányos az egyezményes kiküldöttek helyzete viszont azért, mert idegen helyzetbe települnek ki, ahol nem könnyű dolgozniuk, különösen eleinte. Legkevesebb egy tanévnek el kell telnie ahhoz, hogy valaki akklimatizálódjék, befogadja az illető egyetem, tudomást szerezzenek róla a hallgatók. Mire a lektor megszokja ezt a külföldi környezetet, amikor már tudja, hogy mit kell és lehet csinálni, már letelik a szolgálati ideje, haza kell jönnie. A tendencia egyébként nem az, hogy minél többen, minél gyakoribb változásokkal menjenek ki, hanem négy-öt évig igyekszünk kint tartani egy lektort. Igazság szerint ugyanis a harmadik-negyedik év az, ami oktatási szempontból igazán rentábilis, és még csak ezután lenne a munkavállalásból hivatás. Négy-öt év után viszont választania kell, hogy hazai mesterségét folytatja-e tovább, vagy pedig a kultúrdiplomata szerepére vállalkozik. Újabban ez az utóbbi kategória erősen csökken. Olyan professzorok, mint Csapláros István Varsóban, vagy Szentiványi Béla Berlinben, vagy amilyen Rásonyi Nagy László volt Ankarában, akik egész életüket a külföldi magyaroktatásra tették fel, már nincsenek a fiatalabbak között. Kimegyünk, kint töltünk bizonyos időt és hazajövünk.

Akármelyik kategóriát nézzük is, a végeredmény szempontjából a legnagyobb nyomatékkal az esik a latba, hogy a mai új Magyarországgal mennyire akarja és tudja tartani a kapcsolatokat a magyart oktató professzor vagy lektor. Véleményem szerint ugyanis nem lehet eredményesen és jól tanítani sem a magyar nyelvet, sem a magyar irodalmat, ha nem a mai magyarországi, hanem 25-30 évvel ezelőtti vagy még régebbi szókinccsel, az itt már alig ismert irodalmat tanítják. Még vitatkozni sem lehet a mai Magyarországgal annak ismerete nélkül. Sajnos, volt alkalmam látni néhány olyan esetet, hogy magyart tanító kollégával 1945-ben megállt az óra

Magyarország vonatkozásában, aminek leginkább a hallgatók látják kárát, mert órákon kapott információk a valósággal előbb-utóbb összeütköznek. Különösen akkor, ha egy ilyen nem kellőképpen tájékoztatott személy ösztöndíjjal, vagy más módon eljut hazánkba, és itt egészen más helyzetet talál, mint amilyenre számított magyar tanulmányai alapján. Ilyenkor a professzor teljesen elvesztheti hitelét.

c) A harmadik problémakör, amelyet sorra vennék, az oktatás célja a külföldi egyetemeken.

A magyar nyelv - és irodalomszakos **tanárképzés** az egyik cél. Ez a feladata a pozsonyi, a nyitrai, az ungvári, a kolozsvári, az újvidéki és a maribori magyaroktatásnak. Természetesen nem lesz mindenkiből tanár, aki ezeken az egyetemeken végez. Innen mennek a fiatalok a magyar nyelvű újságokhoz, a rádió magyar adásaihoz, a könyvkiadókhoz is. Az oktatás profilja, tananyaga és módszere elsősorban tanárképző jellegű az említett intézményekben.

**Fordítók és tolmácsok képzése** azokon az egyetemeken az elsőrendű cél, amely országokban magyar kisebbség nem él, tehát a magyar szakos tanárok képzésére nincs szükség, viszont a kulturális, a turisztikai, a kereskedelmi és diplomáciai kapcsolatok szükségessé teszik a magyarul tudó személyek folyamatos kiképzését. Ilyen jelleggel folyik a magyaroktatás Lengyelországban, az NDK-ban, Bulgáriában és még más országokban is. Jóllehet az oktatásban igen erős hangsúly esik ezeknek az országoknak az egyetemeken a gyakorlati nyelvtanításra, ezeknek az egyetemeknek a magyar tantervéből sem hiányoznak a hungarológiai ismeretek sem, tudniillik a tudományos utánpótlást is ezek az egyetemek biztosítják országuk számára.

A harmadik cél a **hungarológusok képzése**, amin a magyarral és a magyarsággal foglalkozni szándékozók tudományos szándékú felkészítését értem. Ilyen jelleggel folyik a képzés elsősorban a nyugati országok egyetemeken, megtalálható azonban az erre vonatkozó törekvés a szocialista egyetemek vonatkozásában is. Ennek a képzési formának a lényege, hogy a magyar nyelv elsajátítása nem annyira cél, mint inkább eszköz a magyar nyelvtudomány, irodalom, néprajz, zene, történelem megismeréséhez.

A célokat, mint az eddigiekből is kitűnhetett, egyik képzési típusban sem lehet mereven elválasztani egymástól. Még egyazon országon belül is lehetnek különbségek. A Szovjetunióban például az ungvári egyetemen a tanárképzés a fő cél, magyar-orosz szakos diplomát adnak ki az egyetemi tanulmányok végén. Leningrádban pontosan ugyanazt a diplomát kapják a végzetek, de Leningrádban mégsem a tanárképzési cél van előtérben, hanem inkább fordító-tolmácsképző profillal folyik az oktatás. Romániában Kolozsvár és Bukarest, Csehszlovákiában Pozsony és Prága között körülbelül az a különbség, hogy Kolozsváron és Pozsonyban a tanárképzés az elsőrendű cél, Bukarestben és Prágában inkább a hungarológiai jellegű képzés folyik, pedig a diploma - tudomásom szerint - az említett országokon belül azonos értékű. A nyugati egyetemeken - mint már jeleztem - hungarológus, azaz tudósképzés folyik elsősorban.

Az országok és az egyes egyetemek közötti profilbeli különbségek elsősorban a magyar iránti érdekltségben, továbbá a hallgatók részéről megmutatkozó igen különböző mértékű és indítékú érdeklődésében keresendők.

A tanárképző egyetemek szerepe világos. A hallgatók ugyanis, akik elvégezték az egyetemet, többféle állást is kaphatnak a szerzett diplomával. A tolmács- és fordítóképzésben részesültek esetében már nem mindig egyszerű az egyetem utáni állásszerzés, de azért el szokták tudni helyezni őket a könyvkiadóknál, a diplomáciai képviselőknél, a külkereskedelemben, és már eleve is csak annyi hallgatót vesznek fel, ahányra a tervek szerint szükség mutatkozik. Nem is minden egyetemen indul minden évben magyar szak. Az érdeklődés megélhetési lehetőségeket, a perspektívákat illetően, ami az érdeklőségi tényezőt jelenti, a hungarológusképző

egyetemek igen nehéz helyzetben vannak, mert magyar doktorátus szerzése pl. egy olasz fiatalnak inkább hátrány, mint előny. Ezzel a diplomával ugyanis Olaszországban nemigen tudják foglalkoztatni. Ezért tettünk nemrég egy itt tárgyaló olasz küldöttségnek olyan javaslatot, hogy legalább kísérleti jelleggel, bizonyos városok egyes iskoláiban engedélyezzék a magyaroktatást. Tudomásom szerint van némi remény arra, hogy Nápolyban és Padovában választható tárgyként egy-két középiskolában magyart is lehet majd tanulni. Annak ellenére, hogy ezeken a hungarológusképző egyetemeken nincs a magyartudásban közvetlen érdekltség, mert az elhelyezkedés a magyarral nagyon nehéz, mégis elég sokan tanulnak magyart, ami feltétlenül a magyarság, Magyarország iránti határozott érdeklődés jele.

A hallgatóságról szólva meg kell még említenem összetevő elemként a külföldre szakadt magyarok fiait és lányait. Ezek is tanulnak magyart azokon az egyetemeken, ahol erre lehetőség nyílik. Tudomásom szerint elsősorban a francia és a német egyetemeken látogatják a magyar egyetemi órákat.

d) **Szervezetileg** milyen keretek között folyik a magyaroktatás? A kép erősen változatos. Folyik magyartanítás mindenekelőtt önálló magyar tanszékeken. Ilyen tanszék nincs sok. Pozsonyban, Ungváron, Kolozsváron, Újvidéken természetesen van magyar tanszék, s ezeken a helyeken kívül önálló magyar tanszék van még Prágában, Berlinben és Varsóban. A magyaroktatás legfőbb műhelyei szerte a világon a **finnugor tanszékek**. Göttingában, Hamburgban, Leningrádban és még sok helyen máshol finnugor stúdiumként tanítják a magyart is. (Erről a formáról még majd fogok szólni.) A harmadik tanszék típus, amely otthont ad a magyaroktatásnak, az általános nyelvészeti tanszékek csoportja. Az általános nyelvészeti tanszékekhez van csatolva a magyar Rómában, és - úgy tudom - Moszkvában, Kijevben és Bochumban is. A negyedik lehetőség az, hogy az egyetem a magyart az élő idegen nyelvek tanszékeinek valamelyikéhez csatolja szervezetileg. A modern idegen nyelvek intézetéhez, pontosabban a német tanszékhez tartozik Londonban és Amszterdamban. Megoldási forma a keleti nyelvek intézete is. Ilyen van Párizsban és Nápolyban. Végül vannak olyan esetek is - ez főleg lektorokkal szokott előfordulni -, hogy csak engedélyt kapnak magyar órák meghirdetésére.

A magyar nem világnyelv, külön tanszék szervezése tehát csak kevés helyen látszik megokoltnak. Mi magyarázza mégis, hogy viszonylag sok helyen, sok külföldi egyetemen magyart is tanítanak? Különösen a nyugati egyetemeken a filológusképzésnek szerves része több idegen nyelv ismerete. Például az olasz egyetemeken elő van írva, hogy három élő idegen nyelvvel kell hosszabb ideig foglalkozni. Egy, két illetve négy évig, attól függően, hogy melyik nyelv a hallgató főszakja. Több egyetemen a kari vezetésnek az az álláspontja, hogy az egyik ilyen kötelező, de szabadon választható idegen nyelvnek nem indoeurópai típusú nyelvnek kell lennie, mert ennek a nyelvnek a tükrében kontrasztív alapon a hallgatók a saját anyanyelvüket is jobban megismerik, rendszerének sajátosságait tisztábban meglátják. Ezért ajánlják tanulásra a hallgatóknak a magyart, mint európai, de mégsem indoeurópai nyelvet. A hallgatóság, ha már nem indoeurópai nyelvet kell tanulnia, szívesen választja a magyart több okból. A magyar viszonylag nagy létszámú nép nyelve, népünk irodalma (főleg költészete) csodálatosan szép, történelmünk hősi cselekedetekben és tragikus eseményekben bővelkedik, néprajzunk páratlanul gazdag, Magyarország turisztikailag terra incognita még Európa számára.

Itt jegyzem meg, hogy a magyarnak egyik finnugor nyelvként való kezelése elterjedt, és szerintem is szerencsés megoldás az egyetemeken. A finnugor nyelvcsaládba tartozó népek tanulmányozására ugyanis minden nagyobb egyetemen illik tanszéket szervezni, amit csak a magyar kedvéért nem tennének meg. Hogy aztán a magyarnak, vagy a finnek lesz-e nagyobb a súlya, ez már a tanszéken oktató tanártól függ. Általában: ahol magyar tudós a finnugor

tanszék vezetője, ott a magyar sohasem sikkad el, de természetesen a finnre is jut idő és energia.

e) **Az oktatási segédletek** kérdése a következő pont. Úgy vélem, egyet fognak érteni mások is velem abban, hogy a minimális tankönyvprogram a külföldi egyetemeken körülbelül a következő lehetne. Kell mindenekelőtt egy gyakorlati magyar nyelvkönyv tankönyvként. Szükség van a magyar nyelv rendszerének tudományos ismertetésére összevető alapon, továbbá a magyar nyelv történetére. Kell a finnugor népeket és nyelveket ismertető tankönyv, ez természetesen tartalmazná a finnugor nyelvtudomány történetét is. Kell a magyar irodalom rövid története, amelyhez csatlakozna egy magyar irodalmi olvasókönyv, továbbá szükség van egy olyanféle hungarológiai kézikönyvre, amelyben a magyar történelem, a magyar néprajz, művelődéstörténet, földrajz, gazdaság stb. ügyesen és röviden össze van foglalva. A könyvek természetesen az illető ország nyelvén szólnának a használókhoz.

Ebből a programból mi van meg? Gyakorlati magyar nyelvkönyv van - a keletkezés sorrendjében - orosz, német, angol, francia és olasz nyelven. A felsorolt nyelvkönyvek a Tankönyvkiadó kitűnő vállalkozásában, a „Tanuljunk nyelveket” című sorozatban jelentek meg. Van finnül is modern magyar nyelvtan. (Más, szerte a világon kiadott magyar nyelvkönyvekre itt most nincs alkalom kitérni.)

A könyvek, amelyeket itt megemlítettem, nem egyformán jók és időszerűek. Az orosz az ötvenes évek elején írták. Módszertanilag a könyv kitűnő. Az a baja azonban, hogy nem egyetemi hallgatók használatára készült, s az olvasmányai már természetszerűleg elavultak. A német nyelvű változattal ugyanez a helyzet. Az ötvenes évek elején készült a tankönyv, az olvasmányanyag elavult már. Az angol változat a németnek a fordítása, tehát az előző hibáiban szenved. A francia modern, de túlságosan terjedelmes. Ha egy átlagos egyetemi hallgató kezébe veszi, könnyen visszarettenhet a magyartanulástól. Az olaszok számára írt tankönyv jóval vékonyabb, arra számít, hogy egy olasz fiatal nem akar jól megtanulni magyarul, hanem csak bizonyos alapvető magyar nyelvi ismereteket akar szerezni. A Tankönyvkiadó terveiben volt egy spanyol nyelvterületre szánt magyar nyelvkönyv kiadása is.

A magyar nyelv rendszerét ismertető, idegen nyelvű műveknek nem vagyunk bővében, de azért azt sem lehet mondani, hogy nem tettünk semmit ezen a téren. Rendelkezésre áll Tompa József két német nyelvű munkája (Ungarische Grammatik, Kleine ungarische Grammatik), tovább a Benkő Lóránd és Imre Samu szerkesztette angol nyelvű kötet (The Hungarian Language), amely leíró és nyelvtörténeti ismeretanyagot egyaránt tartalmaz. A finnugor nyelvtudomány történetéről amerikai kiadvány van, Magyarországon készült idegen nyelvű összefoglalás nincs.

A magyar irodalom rövid történetét, a Klaniczai - Szauder - Szabolcsi-féle összefoglalást lefordították ugyan franciára és angolra, de a könyvnek külföldi használatban az az alapvető hibája, hogy a magyar közönségnek készült, az általános iskolát végzett, általános műveltségű magyar olvasóközönségre számít. A külföldinek egészen más könyv kell, és országonként kell más. Ezért nem volt jó megoldás az sem, hogy a német nyelvkönyvet egyszerűen angolra fordították. Így egyrészt nem érvényesülhetett benne a nyelvtani kontrasztivitás, amelyre a modern nyelvkönyvekben már nagyon kell figyelni, másrészt pedig mást vár egy angol egy, a magyarba bevezető olvasókönyvtől, mást vár egy német, mást vár egy francia, és mást vár egy orosz. A használók igényeire kell építeni minden könyvet, amelyet egy adott közönség számára kibocsátunk! Ugyanez vonatkozik természetesen a magyar irodalmi olvasókönyvekre is, mert más alapozással, más lélekkel indul egy olasz a magyar irodalom felé, mással egy orosz vagy egy lengyel. A válogatásban ezeket az igényeket szem előtt kell tartani. Ami pedig a magyar történelmet, a néprajzot, a zenét a táncot illeti, ezeket az anyagokat még inkább

differentiálni kell. Országoként kell mindegyik tárgykörből külön-külön szakértő szerzőkkel megíratni az egyes köteteket. Ezért nem kielégítőek azok az egyébként kitűnő hungarológiai munkák, amelyeket angolul és franciául a Kulturális Kapcsolatok Intézetének és más szervezetnek közreműködésével adtunk ki itthon. Ezek a külföldnek á l t a l á b a n szülő összefoglalások, nem biztos, hogy célba találnak.

Az egyetemi kézikönyvek mellett szükség lenne a modern nyelvoktatási eszközök kivitelezésére is. Elsősorban audiovizuális anyagokra gondolok. Kellene például megfelelő mennyiségű magnetofonszalagot készíteni például a tankönyvek olvasmányairól, irodalmi szemelvényekből stb. Vagy diafilmekkel is lehetne az oktatást élénkíteni, és így tovább. Ugyanez áll a filmekre is. Padovai tapasztalataim alapján mondhatom, hogy rendkívül hasznos volt, és sokat ért, amikor magyar filmeket vetítettünk hallgatóinknak. Csak az volt a baj, hogy ezek is a magyar közönségnek készültek és hallgatóim kíváncsiságát távolról sem elégítették ki. Ismétlem tehát: a filmgyártás terén is minden országban más, külön film kell, mégpedig szinkronizálva. Feliratos film, ami Magyarországon elvétele még van, nyugaton már nincs. Nem is szép és elvonja a figyelmet.

Jelenleg sajnos, ahogyan ez a szemle is mutatja, túlnyomó részben az a helyzet, hogy az oktatók - legyenek kiküldöttek, vagy kintiek - saját erőből teremtik meg oktatási segédleteiket, jegyzetet írnak, stencileztetnek, stb., igen fáradtságos és kemény munkával. Ezen az állapoton mielőbb változtatni kell!

**f) Milyen a magyar könyvvel való ellátottság?** Hogyan állunk a tanszéki könyvtárakkal?

A tanszéki könyvtárakat illetően a helyzet jobb, mint az oktatási segédletek vonatkozásában. Az egyenlenség azonban nagy. Hogy Kolozsváron, vagy Pozsonyban kitűnő könyvtár van, az természetes. Ungváron viszont a magyar tanszéki könyvtár már igen gyenge. Padovában húsz magyar könyv fogadott 1964-ben, amelyeket még Fogarassy Miklós 1941-ben és 1942-ben vitt el oda. Párizsban viszont lehet magyart kutatni, mert ott van a párizsi Magyar Intézet könyvtára, ott van a Perrot- meg a Moreau-intézet anyaga is. Berlinben jó könyvtár van, de ott a könyvtár alól kihúzták az oktatási alapot, amikor átszervezték az oktatási rendszert, és a magyart tolmácsoló szakká alakították át.

A bajok, hiányok ellenére is egy bizonyos: k ö n y v e t a m a g y a r á l l a m t ó l n e m n e h é z s z e r e z n i ! Nem ismerek olyan esetet, hogy magyar oktató külföldről magyar könyvet kért, az államhoz fordult, és nem kapott támogatást. Az egyezményes kiküldötteket a Művelődésügyi Minisztérium, illetőleg a Kulturális Kapcsolatok Intézete látja el könyvekkel. Egyetem is küldhet egyetemnek (pl. Debrecen küldött Ungvárnak). Akik nem magyar állampolgárként tanítanak külföldön, a Magyarok Világszövetségéhez szíveskedjenek ilyen jellegű kéréseiket továbbítani. A Világszövetségnek megvannak arra a lehetőségei, hogy azt a könyvanyagot, amelyet kérnek, megkapják.

Egy harmadik lehetőséget is hadd ajánljak szíves figyelmükbe. A Kultúra Könyvnyereskedelmi Vállalatnak van egy antikvár részlege, amely időnként könyvjegyzékeket bocsát ki. Szíveskedjenek ezeket megnézni, és rendelni. A magyar könyvkiadással való legnagyobb lépéstartást egyébként nagyon melegen ajánlom és kérem. Elszomorító az olyan tanszéki könyvtár, amelyből még az alapvető művek is hiányoznak vagy hanyagságból vagy sajnálatos anyagi okok miatt.

**g) A külföldi magyartanítás fejlesztési lehetőségeinek** megvizsgálása az utolsó pont. A fejlesztési lehetőségekre két járható utat látok. Az egyik az, hogy az egyetemi autonómia alapján bárhol indítható magyar nyelvi és irodalmi oktatás, ha ezt az egyetem megokoltnak tarja. Különösen a nyugati egyetemeken van meglehetősen nagy szabadság ebben a tekintet-

ben, bár tudom, hogy ennek is megvannak a maga korlátai, hisz a minisztériumoknak meg kell adniuk a „nihil obstat”-ot, ha az egyetem magyaroktatást akar indítani. Nem teljesen autonóm egyetemen sem, csak az autonómia mértékében vannak kisebb-nagyobb különbségek.

Kezdeményezni az egyetemi autonómia alapján azonban mindig lehet, és magyart tanítani meghívható magyar állampolgár is, mert van mód arra, hogy otthonról munkavállalási engedéllyel arra alkalmas személyek kimehessenek külföldre magyart tanítani. Ezt azért mondom, mert a göttingai és a bloomingtoni példát esetleg más egyetemen is követni lehetne. Hogy aztán a gyakorlatban ez a meghívás realizálódik-e vagy sem, ez már sokszor más tényezőktől függ. Nevezetesen attól, hogy a magyar államnak mennyire érdeke, hogy a meghívó egyetemen Magyarországról kiküldött oktató tanítson. Azt hiszem, ez a szempont végső soron meg is érthető.

Az államközi egyezményes kapcsolatok bővítése és újabb kiküldetések realizálása a magyaroktatás viszonylatában egyenlőre telítettnek nevezhető állapothoz jutott el. Ez nem azt jelenti, hogy egyáltalán nem fogunk több egyezményes helyet nyitni, csupán azt óhajtom jelezni, hogy csak lassú előrehaladásra lehet a jövőben számítani. Ennek oka az egyezményes kapcsolatok viszonyossági jellegéből következik. Ha mi külföldre küldünk lektort, akkor természetesen, hogy ugyanabból az országból is lektort kell fogadnunk. A viszonyossághoz szigorúan ragaszkodnak az államok. Magyarország fogadó kapacitása egyetemeinek nem nagy száma miatt azonban meglehetősen korlátozott, s ez a tény sok mindent megmagyaráz. Ennek ellenére a kapcsolatok lassacskán bővülnek. Példa erre a moszkvai egyetem, ahol tavaly indult el a magyar nyelv és irodalom tanítása.

Körülbelül az eddig elmondottak alkotják azokat a lehetőségeket és szervezeti kereteket, amelyek között a magyartanítás a külföldi egyetemeken folyik, illetve folyhat. De mi ennek a magyartanításnak a tartalma és módszere? Tulajdonképpen ez lenne a lényeg. Amit elmondtam csak tájékoztatás volt bizonyos szervezeti keretekről és lehetőségekről, és most kellene kezdeni a részletes tárgyalást. Például a magyar nyelv tudásának milyen szintjére kell eljuttatni a tanítványokat? Ezek a szintek ugyanis rendkívül különbözőek lehetnek. Lehet olyan mértékű, hogy a hallgatóink csak a szövegmegértésig jutnak el, és lehet olyan, hogy egészen szépen beszélnek. Tanítsunk-e nyelvoktatás közben nyelvtörténetet, mennyit és mit? Nem olyan egyszerű a kérdés, mert a magyar nyelvtörténetet tanítani más anyanyelvűeknek vagy akár harmadik nemzedékbeli magyaroknak meglehetősen nehéz vállalkozás. A finnugorság ismertetése milyen mélységig történjék? A magyarságról beszéljünk elsősorban, vagy próbáljunk-e meg valamiféle „igazságos” arányokat keresni? Azután: irodalomtörténetet tanítsunk-e vagy irodalomismeretet (irodalomolvasást)? Itthon e között a kettő között újabban elég éles különbséget szoktak tenni. A középiskolai oktatás már inkább az irodalomolvasás irányába tolódott el, és az irodalomtörténetből csak annyi maradt az iskolákban, amennyi szükséges az irodalmi olvasmányok felfogásához és értékeléséhez. Mit tegyünk külföldön? Ezt a módszert kövessük-e, vagy rendszeres irodalomtörténetet közöljünk? A magyar történelemből, néprajzból, zenéből, földrajzból mi lehet, és mi legyen az anyag?

A követendő módszereket is alaposan meg kellene vitatnunk. S az olyan kérdéseket is jó lenne megtárgyalnunk, hogy inkább áttekintéseket adjunk-e, vagy speciális kollégiumokat tartsunk.

Végső soron az az igazság, hogy annak, aki külföldön magyar nyelvet és irodalmat oktat, rendkívül összetett tevékenységet kell kifejtenie, Hallgatóinak kezébe kell adnia a magyarságismeret kulcsát, azaz meg kell őket tanítani magyarul. Meg kell velük ismertetni irodalmunkat, zenénket, történelmünket és még tömérdek más dolgot, hogy élő és igaz valóság legyen a magyar nép és a magyar föld egy más nép fiainak és leányainak agyában és



szívében. Ez a tevékenység - így érzem és hiszem - nem megélhetési forrás, nem csupán munka egyikünk számára sem, akik itt egybegyűltünk, hanem hivatás, sőt misszió. Kívánok hozzá mindannyiunknak jó kedvet, és a siker szakadatlan, boldogító tudatát.

In: Nyelvünk és Kultúránk '73. A II. Anyanyelvi Konferencia tanácskozásainak összefoglalása. Szerk. Imre Samu. Bp. 1973. 239-250.p.

### **II. 3. Történelmi - művelődéstörténeti kapcsolataink és a magyartanítás**

## Mikó Pálné

### Márton Józsefről<sup>169</sup>

#### 1. Életpálya és életmű

Márton József (1771 Iszkaszentgyörgy - 1840 Bécs) életrajzi adatai számos helyen olvashatók /.../, itt tehát csak arra szorítkozunk, hogy jelezzük életének főbb állomásait. Ifjú korában otthona s a debreceni tanulóévek nyújtanak számára meghitt, értő környezetet: kezdetben bátyja, István, a későbbi tudós pápai professzor, Debrecenben pedig a tanulóársak, a barátok (Diószegi, Csokonai, Földi, Fazekas, stb.). A francia forradalom évében 18 éves, ekkor veszíti el édesapját. A Martinovicsék kivégzésének, a 'finis Poloniae'-nak évét, az 1795-ös esztendőt Jénában tölti. E tanulmányútja gazdagítja a 24 éves fiatalembert a tudomány szabad légkörével, jeles tanárok előadásával, a német nyelv biztonságos elsajátításával. Hazatérése után kezdi meg tanári működését. A lőcsei gimnáziumba 1799-ben kerül, ekkor publikál először (német-magyar szótárt és német nyelvtant). „Literaria utazásának” (1800) az a célja, hogy a mesterségyszavakat és 'a szokásban lévő megyebeli szokat' gyűjtse. Görög Demeter meghívására érkezik Bécsbe s 1801-től élete végéig ott is marad. Előbb Görög Demeter mellett a szerkesztőségben működik /.../, majd a Magyar Átlás térképtábláit s repertóriumát készíti kiadás alá. Közben folytatja tanári és szótárírói munkáját.

Márton 35 éves, amikor 1806-ban kinevezik a bécsi egyetemre, a magyar nyelv és irodalom professzorává /.../, utóbb a Theresianumban s a testőrségnél is tanít. Több éven át szerkesztői-újságírói munkát végez (1827-34), számos magyar és német nyelvtana ekkortájt jelenik meg. Mártonnak, a jozefinizmus, a felvilágosodás neveltjének meg kell érnie Napóleon bevonulásait Bécsbe, háborúkat, inflációt, a bécsi kongresszust, kolerajárványt, stb. Barátai és tanítványai körében ott láthatók Karacs a rézmetsző és Humboldt a nyelvtudós, szabadkőműves elvbarátok és dunántúli lelkészek, főhercegek és nemesurak, a nemzeti gazdálkodás előmozdítói és a demokratikus értelmiség legjobbjai, stb. Akadémiai levelező taggá 1831-ben választják meg. Anyagi nehézségei nyomasztják, annak ellenére, hogy nyelvtanok, nyelvkönyvek, szótárak sikeres szerzője, a magyar irodalom bécsi kiadója. Családja, hét gyermeke körében, a mellette és ellene feszülő indulatok közepette őrzi meg és fejleszti tovább egyéniségét. Fáradhatatlanul és önzetlenül munkálkodik egy életen át a magyar nemzeti művelődésért - emelik ki életrajzírói. /.../

#### 2. Márton József főbb - a magyar nyelv leírásával és oktatásával kapcsolatos művei

A) *Tanulmányok a nyelv elméleti kérdéseiről, a magyar nyelv sajátosságairól*

(1) A magyar lexiconnak szükséges voltát tárgyazó elmélkedések. Bécsben, 1802.

(2) Pannonia, eine Zeitschrift für Freunde der ungarischen Sprache und Literatur. Entwicklung der grammatischen Grundsätze der ungarischen Sprache. Wien, 1809

---

<sup>169</sup> A műből - hely hiányában - azokat a legfontosabb részleteket emeltük ki, amelyek a magyar nyelvkönyvekre vonatkoznak. Ezt a művet azonban teljes egészében ajánljuk olvasásra. (A szerk.)

(3) Értekezés a Magyar Nyelv eredetéről, természeti tulajdonságairól, kimívelhetése, fundamentomos tanulása és könnyű tanítása legjobb módjáról. Bétsben, 1830

*B) Magyar nyelvtanok, nyelvkönyvek, olvasókönyvek*

(1) Ungarische Grammatik, wodurch der Deutsche die ungarische Sprache richtig erlernen kann. (Farkas János nyelvkönyvének átdolgozása). Wien 1805[6]

(2) Ungarisches lesebuch. Wien, 1805

(3) Tabellarische Übersicht der grammatischen Bauart der ungarischen Sprache... Wien, 1806

(4) Kurzdefaßte Ungarische Grammatik. In: Magyar-német lexicon. Wien, 1807

(5) Aufgaben und Uebungsstücke zum Uebersetzen. In: Pannonia, Wien 1809

(6) Ungarisches Lesebuch /Magyar Olvasókönyv/. Bétsben 1809.

(7) Praktische Ungrische Sprachlehre [a továbbiakban: PUS]. Wien, 1810 (további, átdolgozott kiadások: 1820, 1824, 1828, 1831, 1833, 1836)

(8) Második Magyar Olvasókönyv. Bétsben 1812

(9) Versuch einer ausführlicher praktischen ungarischen Sprachlehre für Deutsche. Wien, 1812

(10) Ungarische Grammatik für deutsche [Farkas János magyar nyelvtana, Márton és Szlemenics átdolgozásában] Wien 1816

(11) Olvasó könyvtár. Bétsben, 1829

(12) Leicht faßliche theoretisch-praktische Grammatik der ungarischen Sprache. Wien, 1838

(13) Tabellarische Darstellung der ungarischen Sprachlehre in XII. Tafeln. Wien 1839

(14) Gyönyörködtetve Tanító Magyar Olvasókönyv különösen a' Magyar Nyelvet Tanulók Számokra. Bécsben 1840

### **3. Márton magyar nyelvtanainak és nyelvkönyveinek jellemzése**

/.../ Márton magyar nyelvtanai és nyelvkönyvei, amint már jeleztük, többségükben egyazon kötetbe foglalva látnak napvilágot. Beosztásuk meglehetősen következetes, arányos tagolást mutat ez alól a Német Grammatikák sem kivételek. Fő egységeik a következők:

(a) - címlap

(b) - ajánlás

(c) - előszó

(d) - nyelvtani leírás

(e) - gyakorlatok és feladatok

(f) - beszélgetés- és levélformák

(g) - olvasmányok

(h) - szójegyzék (magyar-német és német-magyar)

A részletesebb ismertetést, noha már a fenti felsorolásban is szokatlanak tűnhetett, az általában kevés figyelemre méltatott első három - apró - egységgel (a, b, c) kezdem.

(a) Lássunk előbb egy címlapot: „Praktische Ungrische Sprachlehre für Deutsche, nebst dazu gehörigen Aufgaben und Uebungsstücken so wie auch mit einem ungrischen Lesebuche. Von Joseph von Márton, Professor der ungarischen Sprache und Literatur an der k.k. Universität zu Wien. Sechste neu durcgeschene Ausgabe. Wien, 1831. Gedrucht bey Anton Pichler.

Az olvasó tájékoztatására szerzőnk feltünteti, hogy e gyakorlati magyar nyelvtan németek számára készült, továbbá, hogy a kötet feladatokat és gyakorlatokat, valamint magyar olvasókönyvet is tartalmaz. /.../

Mindegyik kötetben ott szerepel, hogy hányadik kiadás, valamint természetesen a megjelenés helye és ideje. Gyakran a nyomdát is megjelöli.

Ezen felül még valamit közöl a címlap. A szerző neve után ott olvasható a beosztása: „a' Bétsi Univesztításban a' Magyar Nyelvnek és Literaturának professzora”, „a' Bétsi Ts.K. Univer-  
sításban a' Magyar Nyelvnek és Literaturának rendkívülvaló Professzora” /.../. Szerzőként azért így szerepel, mert ez a megjelölés - mint információ - már eleve többet jelentett az olvasónak, mint egy egyszerű név. Azokban a rang- és címkországos időkben egy-egy szerzőnek a könyve(i) címlapjára odaírható rangja presztízsértékű volt, a könyvet kézbe vevő olvasók jórészenek szemében mintegy státusszimbólumnak számított: fémjelzett, megbízható szerzőt és művet ígért. Márton e gyakorlata tehát nem hiúságból fakad, hanem csak lehetőség a további olvasók és potenciális „hívók” toborzására. Márton József esetében éppúgy, mint kortársainál.

(b) Számos kötet elején, ha nem is mindegyikben - gyakran még a lapszámozás megkezdése előtt - ajánlás olvasható. Valamely mecénás-főúr jóindulatába ajánlja magát a szerző; őt nevezi „hazafiúi igyekezete hathatós gyámolítójának”. Márton nemcsak a kordivat szokásos illemszabályai előírta fordulatokkal él, egyszersmind a tényleges anyagi és erkölcsi támogatásért mond nyilvánosan köszönetet nekik. /.../

(c) /.../ Előszó vagy Bevezetés: bármelyik megnevezést olvassuk, egyformán kettős jellegű, kettős funkciójú a szöveg. Egyfelől „hasonlít” késői utódai közül az ún. kiadói fülszövegre, amely röviden és tömören szokta ismertetni a megjelenés körülményeit és a szóban forgó mű célját. Másfelől részben valamelyes használati utasításnak tekinthető. Szerzőnk gyakran ebben (is) közli a könyv anyagának legmegfelelőbb feldolgozási módjára vonatkozó tanácsait. A tanárokhöz és/vagy a tanulókhöz szól benne. /.../

(d) A PUS és a Versuch címet viselő kötetekben ezután következik a magyar nyelv leíró nyelvtana. Ez alkotja az I. fejezetét Márton könyveinek.

A nyelvreírás után szolgál szerzőnk a mintegy 40 lap terjedelmű gyakorlat- és feladatgyűjteménnyel. Ez elé helyezi azt az ide szánt - szintén bevezetőnek nevezett - gondolatsort, amellyel a kezdő nyelvtanulót óhajtja képessé tenni az előzőekben megismert nyelvtani alapelvek alkalmazására. Ezért ismerteti a szöfűzés többi szabályait, ugyanezért közöl magyar példákkal illusztrált egyéb hasznos megjegyzéseket. A PUS-oknak e mondattani bevezetője nem egészen 4 oldalt tesz ki, vagyis alig valamivel rövidebb, mint a nyelvtan tartalmazta szintaxis-fejezet. /.../

(e) A feladatok és gyakorlatok csupán példamondatokat tartalmaznak, amelyeket a diáknak magyarról németre, ill. németről magyarra kell fordítania. Semmi egyebet. A magyar nyelv tanulásához a gyakorlás német mondatok magyarra fordításában áll, feladatként pedig magyar

mondatokat kell németre fordítani. Ez értelemszerűen következik abból, hogy Márton a német anyanyelvűekre tekintettel készítette. /.../

A szóban forgó anyag összesen mintegy 90 „adag”-ból áll. Mindegyik alatt kis szöveget találhatók (az ismeretlen szavak az előfordulásuk sorrendjében következnek egymás után), szükség esetén pedig rövid megjegyzések, amelyek a fordítás apró finomságaiban igazítják útba a tanulót. A mondatokat eleinte nem a „szemantikai tengely” tartja össze, hanem a gyakorolandó nyelvtani jelenség (rendszerint morfológiai: igealakok, névmások stb.). /.../

Az egyes gyakorlatok és feladatok terjedelme nagyjából azonos. Ritkán haladják meg a 8-10 sort. Ezen a kereten belül maradván változik a mondatok száma: minthogy eleinte igen rövid a mondatok, ezekből természetesen jóval több fér a gyakorlatba, mint - később - a hosszabbakból (vö. „Erős állat az oroszlan? Igen erős.” vs. „Nekem mindenkor nagy kedvem volt a muzsikára, de soha se volt alkalmatosságom, hogy vagy klavírt vagy hegedűt tanulhattam volna.” (B 17, 159.)

(f) A tananyagban ezután az egy ívnyi „Toldalék” következik. Ennek szerzőnk a „Szólamok Formái és Beszélgetések” címet adja. Ezen belül két nyelven - és két hasábra tördelve - találhatók az emberi társas kapcsolatok főbb helyzeteiben tipikusan elhangzó közlések. Szó sincs itt holmi papírizú tanbeszélgetésekről. Ellenkezőleg: az idegennyelv-elajátítás mai szakirodalmában (sajnos, „magyarul” is!) „kommunikatív kompetenciának” elkeresztelt tudásszint elérését célozzák. Anyanyelvünkre fordítva, ez azt jelenti, hogy a nyelvtanulónak hasznos ismernie azokat a fordulatokat, amelyek bizonyos gondolati és/vagy érzelmi alapmegnyilatkozások előszóbeli kísérői. De mondhatjuk még egyszerűbben is: tanulja meg a diák, hogy egy-egy adott helyzetben milyen közlések szoktak elhangzani a tanult idegen nyelven.

Századunkban az idegennyelv-elsajátítás hosszú évtizedeken át az ún. társalgási témák számára biztosította a főhelyet (idő és időjárás, lakás, öltözködés, stb.) Csak újabban ügyelnek arra, hogy a tananyagok ne csak ezt a tárgyasult környezetet állítsák a középpontba. Legalább ugyanilyen hasznos a szubjektív emberi reagálások bemutatása: a megnyilatkozó személy gondolat- és érzelmvilágának nyelvi - „verbális” - megformáltsága.

Szerzőnk világos csoportosításban sorol fel néhány helyzet-egységet, kövessük tehát a ma is korszerű anyagkezelést, tanulságos és bő példatárából vett idézetekkel:

- Kérő és Lekötelező Mondások („Ez által igen lekötelezne az Úr, Egy kéréssem vagyon az Úrhoz”);

- Ráhagyó és Felelő Mondások („Legyen úgy! Én nem bánom! Tiszta szívből. Ezer örömmel. Tessék velem parantsolni.”);

- Megköszönő Mondások, Nyájas felelések („Köszönettel veszem. Különösen fogok örven-den, ha én is az Úrnak szolgálatjára lehetek”);

- Megtagadó s Magamentő Mondások („Az lehetetlen. Fájlalom, de nem telyesíthetem az Úr kívánságát. Azt ha akarnám se tehetném. Ne vegye rossz néven az Úr”); /.../

Találunk e mondások között - korunk nyelvészeti terminológiájával élve - „beszédcselekvéseket”, stb., majd a „különös Szólam módok” következnek. Ez utóbbiak rögzítenek igevonza-tokat (állandó határozókat) is, a némettől eltérő fordulatokat is, pl. „szégyenletében elpirulni, valamely dolog felől tudakozódni, nyáron egészségesebb falun lakni” stb.

Márton ezután beszélgetéseket közöl. Címzavaik: az időről, a felkelésről, mindenféle kérdések és feleletek, ebédkor, tudakozódás az utazás felől, a könyvkötő, az ebédelésről.

Végig a kétnyelvű megoldást követi, akkor is, amikor - befejezésül - „Ételek laistromát” hozza. A levélformák közül két adóslevél, valamint egy nyugtairás magyar és német változával fejeződik be a Toldalék (B 17, 171-192.). /.../

(g) Amint említettük, a Magyar Olvasókönyvek legtöbbje a tankönyv szerves részeként jelenik meg, azzal egybekötve. Különálló kötet, kb. 130 lapon, hozzá 100 lapnyi szótárral az 1812. évi Olvasókönyv; ennek tartalma eltér a későbbiekétől. Első - nagyobbik - felében négy szindarabot találunk: nézőjátékot, mulattató tréfát, vígjátékot és tréfajátékot. Szerzőjük ki más lehetne, mint Kotzebue, a kor legsikeresebb színpadi szerzőinek egyike. Azért kerül ide, mert le tud kötni, mert olvasmányos, mert beszélő nevekkel, Molière-i komikummal és helyzetkomikummal szórakoztat. Márton ezeket a vígjátékokat a közönségsiker és a nevetetés biztos eszközeinek tudja. /.../

Ebben a kötetben „A budai basa története” következik ezután, „Aranka György munkája szerint”; majd a Hunyadi Jánosról c. „előadás”, amely a „néhai Tiszt. Tudós Budai Ferentz Úr által készített Magyar Ország Polgári Históriajára való Lexikon-ból vétetett, kiadta Budai Ésaías Debreczeni Professzor Nagy-Váradon 1804-1805”; végül pedig a „Hezir és Jedida” c. kissé érzelmős, de annál tanulságosabb história. Ennek az olvasókönyvnek a végén leveleket találunk, jellegük: baráti, üzleti, ajánlkozó, hálálkodó. A befejező rész három verset közöl. Márton József választása önmagáért beszél: „A pillangóhoz” és „A reményhez” szerzője Csokonai, a harmadik vers címe „A nefelejs”, Verseghytől. /.../

Hasonlítsuk össze ezt az olvasmányanyagot a későbbivel. Az 1831. évi magyar olvasókönyvnek már kb. 180 oldal a terjedelme. Fejezetei:

- I. A' közönséges dolgoknak leírása
- II. Mesék
- III. Morális mondások, elmés történetek és anekdoták
- IV. Bővezető Készületek a Geographiára és Historiára
- V. A Geographia Rövid Rajzolatja
- VI. A Közönséges Histórianak Rövid Rajzolatja
- VII. Magyar Ország Históriajának Rövid Rajzolatja
- (VIII. jelzésű fejezet nincs)
- IX. Két Vígjáték (Megtöltöm fojtásra, A két feledékeny)
- X. Apti Budai basa Történeteinek Summás Előadása (Cons. Aranka György Munkájából)

Látható, hogy az irodalmi olvasmányok átadták helyüket a hasznos tájékoztatást szolgáló szövegeknek. Csupán az Abdi basa története és két vígjáték maradt meg, újak viszont a mesék.

Az 1836-os átdolgozott kiadásban az olvasókönyv újból rövidebb, mindössze százegynehány oldal. Márton az előző változatot rövidíti, elhagyja a földrajzi és történelmi olvasmányokat, helyettük mást ad: „A tűzokádó hegyekről és földindulásokról”, „A legnemesebb férjfiú”. Megint közöl verseket, természetesen kedvelt Csokonaiját, Kotzebuetól pedig már csak egy vígjátékot.

Az utolsó tananyaga Mártonnak a „Gyönyörködtetve tanító magyar olvasókönyv”, 1840-ből. „Tzélja a' tanulókat a' magyar nyelvben mulattatva gyakorolni s gyönyörködtetve tanítani” - írja. Ennek tartalomjegyzékéből kiemelendők: Fáy András eredeti Meséi, Rövid foglalata a világ históriájának, különféle történetek, elmefuttatások s végül a „Magyar Írók Munkáiból öszveszedett jeles versezetek (Csokonai Vitéz, Fazekas Mihály, Szabó László, Földi János)”.

Az olvasókönyvek tehát részint hasznos ismereteket közölnek, részint - mai szóval - „lektűrök”, azaz könnyű-szórakoztató történetek, részint pedig művészi értékű irodalmi szemelvények. Egy-egy szöveg után szómagyarázatokat találunk. /.../

(h) A kötetek befejező egységei a szójegyzékek, Magyar-német, ill. Német-magyar Szókönyvek címmel. /.../ Márton nem csupán a nyelvkönyvben előforduló szavakat nyújtja itt, hanem többet annál. Itt is következetesen hű marad szótárírói elveihez /.../ A beszélt nyelvnek, a közhasználatnak a norma által szentesített alakjai élnek elevenen könyvei szövegében, illő tehát, hogy a szótári rész se térjen el a gyakorlatától.

Ahol szükséges, megadja a szócikkeken belül a többféle jelentést, méghozzá olykor nemcsak németül, hanem az adott - szükséges - rokonértelmű szóval együtt. Pl. ‘terhes’ 1. beladen, 2. bajos/beschwerlich, 3. viselős/schwanger. A legfontosabb frazeológiai egységekre is van gondja, pl. ‘telni’ - holdról, az időről; - belőle; - tőle; - a pénzből stb. A példák reálisak és a leggyakrabban előforduló szókapcsolatokból indulnak ki. Elég sok a továbbképzett szó, pl. ‘haszon, használ, használható, hasznavehetetlen’; ‘határ, határoz, határozás, határozatlan’ stb. A szóösszetételekből ellenben szándékosan ad kevesebbet, hadd bízzék a tanuló a maga önállóságában /.../.

#### **4. A nyelv elsajátításának módszeréről**

/.../

Kezdjük a tananyag vallomásával. Mártonnak meg kell adnia a megtanítandó nyelv egzakt és egyben célszerűen szelektált leírását. Ezt tartalmazza magyar és német nyelvkönyveinek I. fejezete. Megvan e nyelvleírásnak az elméleti - nyelvfilozófiai - alapja. Egyértelműen vallja a nyelv funkcióját; ez: a társadalomban élő, a társadalmilag determinált ember legfőbb kommunikációs eszköze.

Márton a hangzó nyelv, az élő beszéd elsődlegességéből indul ki. /.../

Az egész tananyagból kirajzolódik Márton tanítási módszerének alappillére: a nyelvtani szerkezeteket egzakt módon leírni, élő-valódi példákkal bemutatni, „oda-vissza” fordítással rögzíteni. Ebben a hármas egységben a tankönyv még egy segítséget megad, mert minden egyes nyelvi példához a másik nyelven is melléállítja a megfelelőjét. A biztonságos tudáshoz minél több gyakorlás kell, még az elméletben egyszerűéhez is. Ahol pedig a szabályos és a rendhagyó ütközik össze, ott nem a szabály alóli kivételek betanultatása az egyedüli megoldás, sokkal inkább a rendszeres gyakoroltatás.

A gyakorlatok, amint említettük, kizárólag fordítások. Mintául vannak ott a könyvben a szó szerkezetek, a példamondatok, sőt a beszélgetések szövegei; mindkét nyelvben és mindkét nyelven; a német olvasókönyv ezenfelül még hosszabb történeteket is közöl a szokásos két hasábján párhuzamosan elhelyezve.

A szavak és a nyelvtani szabályok együttes megtanulását segíti, írja Márton, ha az összefüggő mondatláncot, elmés mondást, ill. rövidebb mesét a diák kívülről megtanulja. E ‘memoriter’-gyakorlás érdekében lép át a gyakorlatok és a feladatok sora az elszigetelt mondatokból a rövid történetekbe. Ugyanez a fokozatos előrehaladás juttatja el a könyv használóját a egyszerűbb nyelvi formáktól a bonyolultakhoz. /.../

In: Mikó Pálné: Márton József a magyar nyelvért. Bp. 1982. (Részletek)



## Tóth László

### Adalékok a XIX.századi olaszországi magyar-tanítás történetéhez

/.../

A magyar és olasz nyelvű szakirodalom jelenlegi álláspontja szerint Olaszországban Deáky Zsigmond írta meg olasz nyelven az olaszok magyarul tanítását célzó első magyar nyelvkönyvet.

Deáky *Grammatica Ungherese ad usu degli italiani*<sup>170</sup> című művének keletkezése szorosan összefügg a szerző életkörülményeinek alakulásával.

Mivel a magyar szakirodalom előtt meglehetősen részletességgel ismeretes Deáky életének Magyarországon töltött szakasza, mi, jelenleg inkább a magyarországi kutatás előtt kevésbé ismert, olaszországi szakaszára vonatkozólag kívánjuk közölni az eddig talált néhány adatot, továbbá kitérünk életének azokra a forduló pontjaira, amelyek műve keletkezésére döntő hatással voltak.

Deáky Zsigmond<sup>171</sup> 1795. május 14-edikén Himódon, Sopron megyében született, Győrben végezte középiskolai tanulmányait s tizenhat éves korában belépett a győri egyházmegyei szemináriumba. Öt esztendő múlva teológiai tanulmányainak befejeztével, mint „egyházi szertartó”, Somogyi Lipót szombathelyi püspök szolgálatába lép, ahol egy esztendő múlva, 1817-ben pappá szentelik. Ekkor visszatér egyházmegyéjébe, ahol, - két esztendei káptalan-kodás után, - gróf Eszterházy Miklós szolgálatába lép, házi nevelőként. Az uradalmi gazdaszt vidéki pap-fia ekkor udvari preceptorrá lesz, mégpedig az akkor egyik leggazdagabb magyar főúri családnál, amelynek udvartarása - kulturális és művészi tekintetben, - annak idején egész Európában közismert volt.

Az udvari preceptorrá lett vidéki fiú, két svájci, majd olaszországi utazás során világot lát és szellemileg is sokat fejlődik. Többévi olaszországi tartózkodása alatt, kitűnően megtanul latinul, olaszul és franciául, sokat olvas, és filozófiai és teológiai doktorátust szerez a Sapiencia Romana-n. /.../

Deáky, - Szinnyei szerint - „1827-ben bevégezte az ifju Eszterházy grófok nevelését, mire Bourbon Károly luccai herceg és spanyol infans meghívta egyetlen fia Ferdinand mellé nevelőnek; mint ilyen 1841-ig működött. /.../

Deáky Zsigmond magyar nyelvkönyvének genezisére vonatkozólag igen tetszetős volna föltételezni, hogy az kis tanítványa, Ferdinand személyes használatának céljára készült. Ennek a feltevésnek azonban, - bár teljességgel nem zárható ki, - több figyelemre méltó körülmény ellentmond, amelyek a következők:

a) Deáky könyvét 1827-ben nyomták ki, ugyanabban az évben, amikor Ferdinand preceptora lett. S ámbár a Sardi által idézett levél szerint már január 3-án megérkezett új szolgálati helyére, szinte kizártnak látszik, hogy ilyen szépen rendszerezett s tipográfiailag oly kitűnően gondozott művet - minden egyéb elfoglaltsága mellett, amelyek közé a kis Ferdinand sétáltatása is tartozott, - kevesebb, mint egy év alatt tető alá hozzon.

<sup>170</sup> Roma, 1827, pp. VIII, 246.

<sup>171</sup> Szinnyei József: Magyar Írók élete és munkái. II. pp. 698-699.

b) Deáky könyvét nem kis, akkor még csak öt esztendőös tanítványának ajánlja, hanem Bourbon Károly Lajos luccai hercegnek, Ferdinand apjának.

c) Maga Deáky „Mért tanul a Lukkai Örökös Herczeg magyarul?” című írásában, - amelyet jegyzetben teljes egészében közlünk<sup>172</sup>, - sehol sem tesz említést saját könyvéről, s természetesen arról sem, hogy tanítványa számára könyvet ír vagy írt.

d) Az a két mese, amelyekről Deáky fent említett írásában szól, kis tanítványával való vonatkozásban, nevezetesen „a pásztorgyermekekről a szent jászolnál” és „Szent Imréről”, nyelvkönyvében egyáltalán nem szerepel.

e) Deáky nyelvkönyve, legalább is annak rendszeres nyelvtani része, kifejezetten művelt, felnőtt tanulók felé fordul.

f) Alig tehető föl, hogy a jól képzett és 1827-ben immár rég kifejlett pedagógiai érzékkel bíró Deáky egy öt éves, még olvasni is alig tudó kisgyermek kezébe ilyen cerebrális könyvet adott volna, vagy számára írt volna. Sokkal valószínűbb, hogy Ferdinándot inkább élőszóval, anyanyelvi módszerrel tanította. Erre mutat az a megjegyzése is, hogy „Hat hónap múlva bátran beszélhettem vele magyarul; mindent értett és meglehetősen beszélt is. Megbizonyítják ezt többen.”

Valószínűbbnek látszik előttünk az a föltevés, hogy Deáky Zsigmond nyelvkönyvét már korábban, más tanítvány, vagy tanítványok számára készítette el. Nem lehetetlen, hogy éppen Károly Lajos számára, amit különben Deáky ajánlásának alábbi szavai is alátámasztanak: „...azon nyelv, mellyet olly nagy szeretettel és könnyűséggel tanult és olly szépnek tart...” Hogy pedig Károly Lajos valóban tudott magyarul, az nem csupán Deáky aulikus bókja, hiszen a „Vasárnapi Ujság” 1854. évi hatodik száma (ápr. 9. 46. lap), Ferdinand meggyilkolásáról szólva, szintén minden kétségen felül álló módon említi meg: „A boldogult pármái herczeg, kinek gyilkosát mai napig sem sikerült felfedezni, magyar embertől, Deáky Zsigmond címzetes püspöktől nyerte nevelését, a magyar nyelvet tökéletesen érté s örömet beszéle. Már atyja, II. Károly Lajos is, ki még életben van, tanulta s kedvelte nyelvünket.” /.../

In: Tóth László: Adalékok a XIX. századi olaszországi magyar-tanítás történetéhez. Róma, 1959. 1-6.p.

---

<sup>172</sup> Az említett írás részleteit a fenti tanulmánytól elkülönítve közöljük a Tudományos Gyűjtemény 1830. III. kötetéből (N.O.)

## Deáky Zsigmond

### Mért tanult a Lukkai Örökös Herczeg magyarul?

Így kérdeztek már sokan, és sokan kérdeznek mostan is. Nem kevesen mintegy feddeni látszanak, mintha a' királyi Herczeg üdejét anyai nyelvem balgatatag szeretetének haszon nélkül akarnám feláldozni, sokan fejeket csóválják a' magyar nyelv alatt valami titkos fogást sajdítván. Ezek igen szánakozásra méltó emberek. - Mások világosan kérdeznek, kiknek én is viszontag világosan felelek. Minden esetre egy igen érdemes Barátom, kinek intését követni fő gyönyörűségem, jónak tartja az egész mélységes titok megfejtését közre bocsátani.

Mért tanult tehát a' Lukkai Örökös Herczeg magyarul? „Mert kedve vala”. Nincsen egyéb felelet. Más és nyomósabb kérdés: jó vala e azt megengedni? A' felelet erre is igen könnyű, mert már abból, a' mi történt tudni való, hogy nem jó, hanem igen is jó vala. - Mit tanuljon egy öt esztendő gyermek? Ha Rousseau ezen gyenge korban az üdőt vesztegetni akarja azon reménységgel, hogy majd utóbb azt kétszeresen sőt többszörösen is vissza nyeri: én inkább tanítok ha játszva is, hogy a' mit később elveszthetnék vagy inkább meg nem nyerhetnék, azt most nyerjem meg. /.../

Ha más üres óráiban elhagyván bábjait, ismét tanulni akar, és pedig magyarul akar tanulni, azt ne engedjem e meg? 'S mért ne? Legalább nyelve feloldódik, a' mi az olasz ajaknak a' többi tudni méltó nyelvekre nézve felette szükséges: és fogadom hogy már is jobban feloldódott, mint sok magyar urfié. Ha már most a' királyi Herczeg jól tanul, és mindenkép jól viseli magát, csak hogy magyar szóra tanítsam, megtagadjam e tőle ezt az örömet? Nem lehetek olly balgatatag. „Semmi sem ébreszti és éleszti - úgy mond Sz. Ágoston tulajdon tapasztalásból - a' gyermek elméjét annyira mint a' szabad, és nem erőltetett tudni vágyás, és semmi sem terem szebb gyümölcsöt épen ezen korban mint a' nem kényszerített és a' mellékes tanítás.” Úgy vagy. Az öt esztendő gyermek, kinek ereiben csupa hangyák tanyásznak, gyakran több órákat töltött csudálatos figyelemmel a' magyar tanulásánál. Rövid üdő mulva mintegy magától megtanult magyarul olvasni, sőt nem sokára írást is tudott. Nem mondom, hogy ez valami nagy dolog, de még is figyelemre méltó, ha meggondoljuk, mennyi üdő mult el, míg mi csak annyira is mentünk, mert t.i. többnyire azt tanultuk, a' mire kedvünk nem vala. Hogy mind ezután a' kis tanulóm olaszul is jobban és nagyobb figyelemmel olvasott, az magától értetődik. - 'Nyelveket tanulni - hogy ismét a S. Püspök szavaival éljek - nem csak annyit tesz, mint bizonyos számú szavakat megtanulni, és azokat az elmében megtartani, hanem minden számú szavakat megtanulni, és azokat az elmében megtartani, hanem minden szóra figyelmezni, minden szót megismerni, a' tárgyra alkalmaztatni, sőt minden szót másokkal elmésen és ügyesen öszve kapcsolni”. Melly mező nyílik itt a' tanítónak! Mennyi lelki erőt fejthet ki, gyakorolhat az ügyes nyelvtanító leginkább ha a' tanuláshoz szeretet is járul! Ki fogja rossz neven venni, hogy örvendettem illy kedvező körülállásnak, és azt haszonra igyekeztem fordítani? Ez mint történt, legyen szabad röviden érintenem.

*Tanuljunk* - így szokott meghívni Herczegi nevendékem szabad üdejében. - Mit? *magyar szavakat*. Jól vagy. Ő olasz szavakat mond, én azokat magyarul mondom és felírom. Nevezzük meg mostan mind a' mi itt a' szobában vagy. Megnevezi olaszul, és én utánna magyarul, és mindent felírok. Néz körösleg, mindent még egyszer jól megteként, és örül ha semmi el nem maradt. Mondjuk el az állatokat. Elmondja. Töri a' fejét, hogy valamit ki ne hagyjon. Minő virágokat, fákat, gyümölcsöket ismer? - Mik kívántatnak leginkább az életre? Minő szerszámok és mesteremberek kellenek a' házépítéshez? 's a' t. ki nem mondhatom,

melly örömet gondolkodik, csak hogy a' magyar szavak lajstroma nevedjen. Hogy a' magyar szavakkal több isméreket is fel fog a rapax ingenium, kiki tudja. Közbe közbe hasznos és minden napra szolgáló mondás is vegyül a leczkébe, melyet ő híven meg szok tartani. Írok neki ígétet: állani, ülni, sírni, járni, sétálni, tanulni, 's a' t. és mindjárt mondom: mit csinál Imre? és felelek: áll. Ő azután magától és mintegy örvendő, hogy feltalálta a' kulcsot - a' fortélyt - mondja: sír, tanul, jár, sétál, ül, 's a' t. Ugyan ez történik a' többi személyekkel és üdőkkel. Más nap ismét gyakorlás, minden gyakorlás új öröm. Nevet szivéből, ha a' la mia casa, il mio giardino, il suo libro, la sua penna 's a' t. egy szóval így adom: házam, kertem, könyvem, tolla. A' többit már tudja, és egész lapokat irat velem. Mi különösebb mint nyelvünkben a' definitum, potentiale és factivum ige. Adj neki egy példát, és ne aggódj, felfogja egyszerre az egész titkot. Így a' prepositiokkal és a' nyelvnek minden különöségeivel. A' kivételekkel nem sokat törődtem: ha előjöttek megmondottam és ő megtanulta. Ha azt mondtam, az üdő szép, a' nap nem tiszta; ő utánnam egész egy lytaniát dictál azon szavakból, melyeket már az előtt tanult: a' mező virágos, a' tulipán nem szagos 's a' t. Minden mondásomra huszat, és többet ad vissza: a' nap nagyobb mint a' föld. Ő: a' föld nagyobb mint a' hold. Én: fejem fáj; feje fáj. Ő: szemem fáj, szeme fáj, lába fáj. Én: van erőm, nincs kedvem. Ő: van könyvem, nincs üdöm. Mondám egyszer, ha engem valaki kérdez: elment e? affirmative így felelhetek: el. Nem győze nevetni, és számtalan példát kelle mondanom, melyre ő felelni akara: Meg jött e? meg. Felmondottad e? fel. Kimegy e? ki. Leírta e? le. 's a' t. Hat hónap múlva bátran beszélhettem vele magyarul; mindent értett, és meglehetősen beszélt is. Megbizonyíthatják ezt többen. Hogy valamely haszon háromla a' magyar szó tanulásából a' kis tanulóm értelmére, drága olvasóm, azt reménylem, már nem fogod tagadni.

Vix dici potest quanto libentius imitemur eos, quibus favemus. Quintil. Tudja ezt kiki tapasztalásból. Mi csuda, ha kis Herczegemet is elevenebben érdekli, a' mi magyarul van mondva. Bizonyos! Contes offerts aux Enfants de France (Builly) - igen derék munka - és prime lecture de' Fanciulli (Taverna) koránt sem tetszenek, és hatnak olly igen szívére mint a' magyar mesék és történetek, melyeket elébe adogatok, mint p.o. a' pásztor gyermekekről a' szent jászolnál, és szent Imréről 's a' t. ha egy részről örvendek, más részről bizonyára kötelességemnek tartom efféle mulatságot és játszást tanulsággal és áhíthatossággal mérsékelni.

Egyet még el nem hallgathatok. A' magyar nyelv közöttünk bizodalom nyelvvé lett. Örvendünk, hogy mások előtt is bizton beszélhetünk. Veszedelmes és bajos mások előtt inteni, de talán még veszedelmesebb és bajosabb nem inteni. Mi mind ezen tul vagyunk. Egy csendes magyar szóval akármely nagy gyülekezetben a' legelevenebb gyermeket minden rendtelentől vissza tartom. Úgy látszik egész mértékben tudja ő is becsülni megkéméllésemet. Ez, igyekezetemnek kétség kívül legszebb diadalma. /.../

In: Tudományos Gyűjtemény 1830. III. kötet 129-132.p.

(Ezen kívül: Tóth László: Adalékok a XIX.századi olaszországi magyar-tanítás történetéhez. Róma, 1959. 4-6.p.)

**Giovan Battista Pellegrini**  
**(Padova)**

**Magyartanítás Olaszországban<sup>173</sup>**

Jól tudom, hogy nem én vagyok a legméltóbb arra, hogy akár röviden is foglalkozzam az olaszországi magyartanítás témájával. Mindazonáltal lelkesen teszek eleget a Társaság főtít-kára, Klaniczay Tibor akadémikus úr felkérésének, hogy beszéljek, különböző megfontolá-sokból is, ezen a fontos nemzetközi kongresszuson, bocsánatot kérve mindenkitől rossz magyarságomért.

Elöljáróban szeretném átadni mesterem, az évek óta súlyos beteg *Carlo Tagliavini* professzor üdvözlését, aki, mint köztudott, az olasz-magyar kulturális kapcsolatok egyik főalakja volt az utóbbi évtizedekben. Tagliavini ezenkívül vérbeli hungarológus: több fontos munkát szentelt a magyar-olasz nyelvi kapcsolatoknak és tudományos alapon népszerűsítette Olaszországban a magyar nyelvet és kultúrát, gyakran a finnugrisztika keretén belül. Több alkalommal írt a magyar-román kapcsolatokról is, megelőlegezve - bár csak egy-két ponton - budapesti utóda, Tamás Lajos professzor *Etymologisch-historisches Wörterbuch der ungarischen Elemente im Rumänischen* című kitűnő művét, amely hosszú évek kutatómunkájának eredményeképpen 1966-ban jelent meg. Mesterem, Tagliavini professzor széles körű, közvetlen ismeretekre is támaszkodva kiválóan adhatta volna elő ezt a témát, amelyet én a továbbiakban röviden foglalok össze. De hadd említsem meg újra, különösen fiatalabb magyar kollégáimnak, hogy Tagliavini 1929-től 1935-ig vagyis tizennégy félében keresztül itt Budapesten az újlatin nyelvészeti tanszék rendes tanára volt, és román filológiát is előadott. Az akkor még egészen fiatal oktató Budapesten nagy szeretetnek és megbecsülésnek örvendett, 1935-ben pedig meghívták a *Padovai Egyetem Nyelvtudományi Tanszékére*, ahol megszakítás nélkül 1972-ig tanított. A *Budapesti tudományegyetemi Romanisztikai dolgozatokban* vezetése alatt kilenc monográfia jelent meg, közöttük *Bató Mária* tanulmánya a *Veglia-i venét dialektusról* (1933), *Nyitray Etelé* az *Adige felső folyása menti Luson és Funés völgyek helyneveiről* (1934), vagy például *Kovács Johanna* dolgozata a középi-latin dialektusok névszóképzőiről (1934). Tagliavininek ebben az időszakban Budapesten kitűnő tanítványai voltak; közülük hadd említsem meg a néhány éve elhunyt *Gáldi László* professzort, akivel volt szerencsém több alkalommal találkozni, s ilyenkor mindig nagy elismeréssel beszélt olasz mesteréről.

Itt rögtön hozzá kell tennem, hogy hasonlóan meleg rokonszenvet és őszinte megbecsülést táplálunk magyar kollégáink és barátaink iránt, akik közül sokan tanítottak a mi padovai egyetemünkön, mint a humanista költő, Janus Pannonius és a humanista történész, nyelvész Zsámboki (Sambucus) késői örökösei.

---

<sup>173</sup> Ehelyütt mondok köszönetet Szabó Győző kollégámnak, aki volt szíves előadásom szövegét ma-gyarra fordítani.

Az olaszországi magyartanításról és az itteni hungarológiai tanulmányokról adandó rövid áttekintésemben főként Várady Imre és Tóth László<sup>174</sup> néhány munkájára támaszkodom, de a legújabb idősakra vonatkozóan személyes tapasztalataimat is felhasználhatom, mert több olaszországi hungarológiai találkozón vettem részt.

Úgy látszik tehát, hogy a magyar nyelv első olasz ismerői között is először is a híres bolognai poliglottot, *Giuseppe Mezzofanti* bíborost kell említeni (1744-1849), mint erről *Emilio Teza*<sup>175</sup> egy rövid cikkéből értesülünk; rögtön követi őt *Bourbon Károly Lajos*, Lucca hercege: neki szentelte egyébként az első olaszországi magyar nyelvtant *Deáky Zsigmond* (1795-1872) *Grammatica Ungherese ad uso degli Italiani* címmel, amely 1927-ben jelent meg Rómában<sup>176</sup>. Szerzője egyházi ember volt, akit a nemes herceg Ferdinánd nevű fiacskája mellé fogadott fel nevelőnek. Ferdinánd később Párma hercege lett. Deáky pedig előzőleg a nevezetes Eszterházy családnál volt pedagógus. Deáky nyelvtana valószínűleg nem terjedt el széles körben, mert amikor bevezették a magyaroktatást a fiumei gimnázium-líceumban, abban a városban tehát, amely köztudottan a magyar és az olasz kultúra összekötő hídja volt, *Császár Ferenc* (1807-1856), a Tudományos Akadémia levelező tagja, Dante, Foscolo és Pellico fordítója nem említi nyelvtanában (1833, Pest) Deáky művét; sőt Császár abban a hitben élt, hogy ő az első, aki ilyen fontos szolgálatot tesz a két nemzetnek. Érdekességképpen megjegyzem, hogy a magyar nyelv itáliai elterjesztéséhez egy olasz is hozzájárult, mégpedig *Vittorio Scaetta* veronai ügyvéd, aki *Takács Imre* eredetileg német nyelvű kézikönyvét fordította le és alkalmazta olaszra a következő címmel: „*l'arte di diventare un perfetto Ungherese in sole dodici lezioni*”, vagyis, hogy miként lehetünk tökéletes magyarok mindössze tizenkét lecke után. Várady Imre fedezte fel Scaetta kiadványát, mely valószínűleg 1862-ben jelent meg Veronában, a fordító-átdolgozó gondozásában. A nyelvkönyvet egy hasonló, szintén Scaettától származó, de kéziratban maradt munkával együtt 1874-ben pedagógiai kiállításon is bemutatták. Az utóbbi címe: „*Nuovo metodo di Ollendorf per imparare a leggere scrivere e parlare una lingua in sei mesi; Guida per apprendere la lingua ungherese ad uso delle scuole e dell' insegnamento privato, compilata dalla terza edizione di quella del professore Francesco Ney della Scuola Superiore di Pest dall' avvocato Vittorio Scaetta, Verona*”, azaz „Új Ollendorf-módszer, mellyel hat hónap alatt meg lehet tanulni írni, olvasni és beszélni valamely nyelvet; Kalauz a magyar nyelv megtanulásához iskolai és magántanulói használatra, szerkesztette: Vittorio Scaetta ügyvéd Veronában, Ney Ferenc, a pesti főiskola tanára nyelvtanának harmadik kiadásából”. Tóth László, aki figyelmesen megvizsgálta a veronai városi könyvtárban őrzött kéziratot, könnyen ki tudta mutatni, hogy ez a nyelvtan volt a forrása a Hoepli kiadó igen elterjedt és közismert kézikönyvének, mely azonban nagyon szerény munka, szinte hemzsegek benne a hibák. Ez a *Grammatica magiara con esercizi e vocabolario* először 1907-ben jelent meg, második kiadásban 1930-ban (sőt, nemrégiben újranyomták!). Szerzője a török származású *Arturo Aly Belfádel*, aki más, jobbára csekély értékű nyelvészeti munkákat is írt. Belfáder nyelvtana jórészt Scaetta kiadatlan művéből

<sup>174</sup> Lásd: Tóth László: Az olaszországi magyartanítás módszertani alapvetése. Budapest, 1943; Adalékok a XIX. századi olaszországi magyartanítás történetéhez, Roma (Katolikus Szemle kiadása) 1959; La grammatica ungherese di Verona rimasta in manoscritto, „Miscellanea di studi dedicati a Emerico Varady”, Bologna 1966, 30; I. Varady: Das Studium des Ungarischen und der finnisch-ugrischen Sprachwissenschaft an italienischen Universitäten. Ural-Altaische Jahrbücher, XXXVII. (1966), 125-134.

<sup>175</sup> Emilio Teza: Mezzofanti kiadatlan magyar nyelvű két distichonja. Összehasonlító Irodalomtörténeti Lapok, Kolozsvár, 1880. Vol. III. 11.

<sup>176</sup> Erről a szerzőről és általában a Bourbonok, valamint Párma magyar kapcsolatairól lásd Carla Corradi ösztönző feldolgozását: Parma e l'Ungheria, Parma 1975.

meríti anyagát, még a gyakorlatok többsége is onnan való, mint ahogyan Tóth összevetéséből kiderül. Nekem is kezembe került fiatal éveimben: belőle tanultam az első magyar szavakat.

Mint köztudott, 1880 és 1910 között Fiumében pezsgő irodalmi és főleg didaktikai kiadói tevékenység folyt. Öt magyar nyelvten látott napvilágot ebben az időszakban. Ezek a könyvek a soknyelvű város iskolái számára készültek, szerzőik: *Gresits* (1879), *Györök* (1880), *Lengyel* (1883), *Kőrösi* (1891, második kiadás 1893, harmadik 1903, negyedik 1918; második rész 1893), valamint *Donáth* (1892, második kiadás 1898)<sup>177</sup>. Az első szótárak is Fiumében jelentek meg 1884-től kezdve, a legelső *Lengyel-Benkő-Donáth-Kavulyák-Szjgyártó* közös munkája 1884-ből és 1887-ből, majd ezt követte *Pauletigé* 1912-ben és *Gelletiché* 1914-ben. Az olasz-magyar szótárírás Kőrösivel ölt tekintélyes méreteket: munkája 1910-ben jelent meg Budapesten. *Kőrösi Sándor* ezenkívül a magyar nyelv olasz jövevényszavairól szóló első tanulmány szerzője, amely *A magyar nyelvbeli olasz elemek* címmel 1892-ben látott napvilágot Fiumében, több évtizeddel megelőzve *Karinthy Ferenc* hasonló, de teljesebb *Olasz jövevényszavaink* című munkáját (Budapest 1947). A kivétel nélkül modern nyelvkönyvek valódi tudósok nyelvoktatói művei: közöttük Várady Imrée az első, melynek nagyobb kiadása 1931-ből való, a Valmartina-féle „Lingue estere” (Idegen nyelvek) sorozatban megjelent rövid kis kézikönyv pedig 1949-es (második: 1965, harmadik kiadás: 1968). A következő *Tóth Lászlóé* (*La lingua maghiara*, Nápoly, 1939; második kiadás: 1948. harmadik kiadás: 1964), a legújabb pedig *Fábián Pálé* (*Manuale della lingua ungherese*, Budapest 1970). Mind Tóth, mind pedig Fábián műve példás módszereket és rendező elvet követ a nehéz anyag taglalásában, valamint hasznos szemléltető ábrákat is alkalmaz. A legújabb kori kétnyelvű szótárírást elsőként *Koltay-Kastner Jenő* művei képviselik (Pécs, 1930: olasz-magyar; 1943: magyar-olasz), beleértve a későbbi újraműveket és a nagyszabású. 1512 lapos magyar-olasz szótárt, mely 1963-ban jelent meg Budapesten. Ennek fordított megfelelője *Herczeg Gyula* kétkötetes olasz-magyar szótára (Budapest, 1852; újabb kiadás 1967). A kétkötetes kissejtár is, amelynek harmadik kiadása 1966-ban látott napvilágot, az ő munkája, aki az olasz mondatban ismert kutatója.

Az olaszországi hivatásos magyar tanárok közül *Márffy Oszkárt* kell megemlítenünk elsőként, aki 1930-ban kezdte nyelvóráit a *Milánói Katolikus Egyetemen*. Később a magyar oktatás áterjedt a *Milánó Állami Egyetemre*, majd pedig a torinói és a genovai egyetemre is. Ezt a gyakorlati tanítást egyébként megelőzték a *Kelet-európai Intézetben* (Istituto per l’Europa Orientale) adott órák, 1928-tól kezdődően. Ezeket történelmi és irodalmi előadások kísérték, melyeket a római egyetemen megbízott tanárként 1930-tól Várady Imre tanított. Várady 1942-től Bolognában rendes tanár lett, és itt egészen 1966-ig vezette a tanszéket. Futólag szeretnék utalni az olasz hungarológusokra, akik - főleg ami a nyelvészeti kutatásokat illeti - bizony nincsenek sokan. Tanulmányozta a magyar nyelvet és filológiát a már említett *Emilio Teza*, aki különféle nyelvekkel foglalkozott rövidebb alkalmi írásokban, melyek jobbára nehezen hozzáférhetők. Meg kell emlékeznünk *Paolo Emilio Pavoliniről*, aki főként a finnugrisztika körében tevékenykedett és még egyszer mesteremről Carlo Tagliaviniről. Ne felejtjük el azonban, hogy éppen az utóbbi években több, finnugrisztikával foglalkozó fiatal kutató jelentkezett. A múltra vonatkozóan még megemlíthetjük *Antonio Marassovich* kis népszerű-

<sup>177</sup> Massimiliano Gresits: *Grammatica metodica della lingua ungherese*, Fiume 1879; L.G. Györök: *Grammatica metodica della lingua ungherese con esercizi*, vol. I., Fiume 1880; Giovanni Lengyel: *Corso teorico-pratico di lingua ungherese scritta ad uso delle scuole e dello studio privato*, Fiume 1883; Sándor Kőrösi: *Grammatica teorico-pratica della lingua ungherese scritta ad uso delle scuole e dello studio privato*, Budapest, 1891. második kiadás: Bp. 1893; Emerico Donáth: *Grammatica ungherese e libro di lettura*, Fiume 1892 (újra: 1898)

sító munkáját, *Caratteristiche fondamentali della lingua ungherese* (A magyar nyelv alapvető jellegzetességei, Milano 1936), mely egy-két általános finnugrisztikai ismeretet is ad.

Az olaszországi magyar nyelv- és irodalomtanításban tevékenykedő lektorok - később professzorok - között, a már említett Várady mellett, Tóth Lászlót, a *Római Magyar Akadémia* volt titkárát kell élre állítanunk, aki 1935-ben Róma első hivatalos lektora lett, s ezzel egyidejűleg a *Nápolyi Keleti Intézetben* és a *Nápolyi Egyetemen* is tanított, később pedig a magyar nyelv és irodalom megbízott tanáraként folytatta oktatómunkáját, egészen nyugállományba vonulásáig. (1980). 1939 és 1943 között a magyar nyelv tanítása igen elterjedt volt Itália egyetemein, s a nagyszámú diákság már élvezhette a magyarországi nyári tanfolyamokat is. Kitűnő lektorok működtek egyetemeken, mégpedig - mint Tóth Lászlótól tudjuk - Bolognában, Firenzében, Genovában, Torinóban, Milánóban, Páviában, Padovában, Velencében, Rómában, Nápolyban, Triesztben és Fiumében.

A második világháborút követően rövid időre pangás állt be a két ország kulturális kapcsolataiban, de meg kell jegyezni, hogy a nevezetes Magyar Akadémia, melynek székhelye a római Falconieri palota, sohasem zárta be kapuit. Ebben az időben a magyart főként az Olaszországban maradt tanárok oktatták. Hamarosan azonban - Carlo Tagliavini tényleges érdeklődésének köszönhetően is - a két kormány ismét rendszeres kulturális kapcsolatokat hozott létre, melynek keretében Olaszország két egyetemére, Rómába és Padovába a magyar fél küld vendégtanárt. Rómába Balázs János professzor került, a neves klasszika-filológus és általános nyelvész, aki többek között *Giorgio Pasqali* olasz filológus tanítványa volt a pisai *Scuola Normale Superiorén*, Padovába pedig 1964-ben a nyelvész és egyben italinista *Fábián Pál* jött, aki itt 1969-ig tanított. Balázs Jánost Rómában *Szauder József*, a felvilágosodás irodalmának és a magyar - olasz irodalmi kapcsolatoknak kiváló ismerője váltotta fel, majd a mindnyájunk által ismert *Klaniczay Tibor* akadémikus, aki számos mesterművel gazdagította többek között az olasz-magyar történelmi és irodalmi kapcsolatok kutatását. Padovában Fábián Pál után előbb *Sallay Géza* tanított, a Budapesti Olasz tanszék vezetője, 1973-tól pedig *Fogarasi Miklós*, aki most - *Benedek Nándor* után - a szegedi Olasz Tanszéket vezeti. Fogarasi, aki az olasz nyelv történetének tudósa és egy kitűnő olasz leíró nyelvtan szerzője, a *Venetói Tudományos, Irodalmi és Művészeti Intézet* nemrégiben tagjai közé választotta. Jelenleg Padovában már ötödik éve tanít *Szabó Győző*, a nyelvtanítás módszereinek találékony alkalmazója, az olasz nyelvi kérdés és a mai olasz nyelv jellegzetességeinek kutatója. Időközben Klaniczay Tibort Rómában *Sárközy Péter* váltotta, aki a felvilágosodás korszakával és Gramscival foglalkozik, Firenzébe pedig, *Pálincás László* hirtelen elhunyt után, *Hubay Miklós*, a neves író és drámaíró került, s vele párhuzamosan itt tanít finnugort *Danilo Gheno*, a padovai iskola volt növendéke, akinek egy színvonalas olasz nyelvű egyetemi finnugor jegyzetet köszönhetünk. Szintén finnugor filológiát oktat, immár 1979 óta Páviában *Gianguido Manzelli*, nagy reményekkel kecsegtető fiatal tudós, aki Fogarassal együtt közös tanítványunk volt. De hogy az itáliai hungarológiai oktatás képe teljes legyen, feltétlenül meg kell jegyeznünk, hogy a bolognai egyetemen - ahol Várady után néhány évig Fábián is tanított - jelenleg *Guglielmo Capacchi* és *Carla Corradi* ad elő. A milánói Katolikus Egyetemen most is aktív tanár *Ruzicska Pál*, az Állami Egyetemen *Sikos Anna* tanít. Nápolyban a finnugor tanítást olyan elsőrendű ember vezeti, mint *Nulla Minissi*, aki jelenleg az *Istituto Orientale*, az egyetemi rangú Keleti Intézet lektora; a magyarral pedig a fiatal *Marinella D'Alessandro* foglalkozik, aki gyermekkorából hozott kétnyelvűségét céltudatosan fejlesztette tovább. Előzőleg itt végzett eredményes kutató munkát *Éder Zoltán* is. Torinóban továbbra is a fiumei származású *Paolo Santarcangeli*, kiváló író és költő-fordító (sőt újabban magyar nyelvű költő is) a megbízott tanár, *Gianpiero Cavaglia* segédletével; Velencében néhány éve a finnugor nyelvészettel is foglalkozó *Csillaghy András* tevékenykedik *Tóth Istvánnal* együtt. Csillaghy



vezérletével folyik egy éve az udinei magyar oktatás is, ahol *Caterina Tropea* segédkezik. Nem érintem itt az irodalmárok és a fordítók tevékenységét, akik közül *Umberto Albini* emelkedik ki, az ismert klasszika-filológus, a magyar irodalom szenvedélyes közvetítője.

Az olaszországi hungarológiai iskolából, főleg a magyar vagy olasz-magyar mesterek érdemeként, több olyan diák került ki, akiknek magyar nyelvismerete lehetővé tette, hogy magyar intézetekben lektori kinevezést kapjanak, mint például *Maria Teresa Angelini Papp*, *Ezio Bernardelli* és előttük a már említett *Caterina Tropea* és *Danilo Gheno*.

Ehelyütt szeretnék néhány szót szentelni azoknak az érdekes magyar kutatóknak, akik az olasz-magyar művelődési kapcsolatokkal vagy általában italianisztikával foglalkoztak vagy foglalkoznak. Erről a tárgyról már röviden értekeztem a *Civiltà Italiana* című folyóiratban közzétett tanulmányomban, ahol is megpróbáltam érzékeltetni, hogy mennyit köszönhet Itália kitűnő magyar kollégáinknak, akik oly sokat tettek az olasz nyelv és kultúra magyarországi terjesztéséért. Mi olaszok csodálattal adózunk nemcsak a magyar oktatók valóban rendkívüli olasz nyelvi és irodalmi ismereteinek, hanem a magyar egyetemi intézetekből és az Olasz Kultúrintézetekből kikerülő fiatal növendékek felkészültségének is. Az újabb nemzedékből itt csupán *Lax Évát* említeném meg, aki nemrégiben doktorált olasz dialektológiai, pontosabban venét dialektológiai témából, melyet én javasoltam és feldolgozását részben én vezettem.

Kiemelendő, hogy azok között a magyar tudósok között, akik az olasz egyetemeken magyar nyelvet és irodalmat, valamint finnugor nyelvészetet tanítottak, sok jeles italistát, irodalmárt és irodalomkritikust találunk. Írásaik gyakorta az olasz szakemberek körében is nagy érdeklődést váltottak ki. Ezen a helyen szeretnék még egyszer megemlékezni *Szauder Józsefről* és - bár nem tanított nálunk rendszeresen - *Kardos Tiborról*, aki számos művet írt a humanizmus és a reneszánsz témaköréből, aki Dante összes műveinek és Petrarca Daloskönyvének magyar kiadását szerkesztette, és mestere volt egy sereg, Olaszországban jól ismert fiatal italistának.

Kíváncsi tehát, hogy az olasz-magyar kulturális kapcsolatok, melyek oly mélyrehatóak voltak a közelmúltban és olyan jók a jelenben is, tovább erősödjenek és tökéletesedjenek. Különösen hő óhajom, hogy egyetemem, a padovai egyetem - mely a múlt századokban annyi, gyakran híressé lett diákot vonzott, elsősorban a Duna-medencéből, de más európai országokból is -, valamint a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem kapcsolatai a továbbiakban is számíthassanak mindkét fél odaadó részvételére, s hogy a tudományos együttműködés, melynek a közös padovai-budapesti folyóirat, a „*Giano Pannonio*” az egyik megnyilvánulása, új találkozók létrejöttében is kiteljesedjék.

Végül megemlítem, hogy Velence és Padova s általában Veneto tartomány kapcsolatai a magyar nemzettel, mint tudjuk, különösen a középkorban igen elevenek voltak. Nagyon szerencsés volt ezért az én kedves kollégám és barátom, Balázs János<sup>178</sup> etimológiai sejtése, amikor az eddig ismeretlen eredetűnek tartott „vendég” szót a velencei „*venédego*”, vagyis - mint a középkori krónikák is igazolják - *veneticus* ‘velencei’ jelentésű szó magyar adaptációjaként magyarázta. Régi román szövegekben is találkozunk ‘velencei’ jelentésű *venetic* alakokkal, mely kétségtelenül bizánci előzményekre megy vissza.

---

<sup>178</sup> Nagy elégtétel volt számomra, hogy én mutathattam be az Istituto Veneto di scienze lettere ed arti (CXXVII, 1978-79, 669-77) közleményeiben Balázs János alapvető felfedezését a következő címmel: *Veneti e veneziani: I primi ospiti in Ungheria*.

Magyarország első vendégei tehát velenceiek voltak, s a nyelvhagyománynak ezt a tanúságát nem cáfolják meg a világi és vallásos jellegű történeti hagyományok: gondoljunk csak a velencei nemes Sagredo családból származó Gellértre, aki a Szent György-sziget apátja volt egykor a lagúnák városában. Biztosíthatom tehát magyar kollégáimat, hogy Padovában mindig kivételes tisztelettel fogadott vendégek lesznek, annál is inkább, mert nagy érdemeket szereztek nálunk. Kívánom tehát, hogy a hagyományos olasz-magyar barátság és kulturális együttműködés a jövőben is virágozzék.

In: Hungarológiai oktatás régen és ma. Szerk. M. Róna Judit. Bp. 1983. 121-126.p.

## Sas Andor

### Riedl Szende prágai korszakáról

#### Miért kap a magyar nyelv előadót Prága egyetemén a Bach-korszakban?

1854-ben a Bach-korszaknak reformoktól nem húzódó birodalmi közoktatásügyi minisztere, gróf Thun Leó pályázatot hirdetett a prágai egyetemen rendszeresítendő magyar nyelvoktatói tanszék betöltésére. Amint a pályázat győztese hosszú évek múlva visszaemlékezés formájában megírta, általában azt hitték, hogy a prágai magyar tanszék felállításának a centralizmussal és a germanizálással összefüggő célja van: nevezetesen a Magyarországra helyezendő nem magyar nemzetiségű hivatalnokokat szándékoztak így nyelvismeretekkel ellátni. Ez a feltevés azonban téves volt, mert az ötvenes évek közepén a Bach-féle rendszer még nem volt hajlamos ilyen természetű engedményekre. A prágai magyar tanszék felállítását Schleicher Ágost, az indogermán összehasonlító nyelvészet prágai professzora javasolta és vitte ki. Schleicher úttörő kutatásokat végzett a szláv összehasonlító nyelvészet területén is s rendkívül érdeklődött a magyar nyelv iránt, melyet a nyelvészet szempontjából valóságos Kaliforniának tekintett. Schleicher nagyfontosságú feladatnak tartotta, hogy az evolúciós és a történeti szempontnak, valamint az összehasonlító módszereknek érvényesítésével a magyar nyelvet és a finnugor nyelveket feltárják az európai nyelvtudomány számára. /.../

#### Riedl Szende a lőcsei reáliskolából a Karolinumba kerül

1854 őszén Lőcséről Prágába érkezik egy 23 esztendő fiatal professzor, aki eddig a lőcsei reáliskolában tanított s első útja Schleicherhez vezet, hogy nála mint a magyar nyelvoktatói tanszékre kinevezett tanerő bemutatkozzék. Neve: Dr. Anselm Mansuet Riedl s kurrikuluma tudományos szempontból beíratlan lap, amin fiatalságát tekintve, nem lehet csodálkozni. Irodalmi működését egy német verseskötet képviseli. Apja besztebányai kamarai hivatalnok volt s így történt azután, hogy Bécsben Grillparzer, aki a császári udvari kamara bécsi levéltárának igazgatója, a fiatal Riedl prágai kinevezése érdekében közbenjárt. Riedl Szende 1848-ig papi pályára készült (mint kispap Nagyszombatban és Pozsonyban is tanult), a válságos években azután elhatározta, hogy világi pályán, a tanárin keres boldogulást). Grillparzer személyesen ismerte s kinevezése a benne szunnyadó képességek helyes felismerésén alapult. A régi kamarai hivatalnokcsaládok több kiváló munkást ajándékoztak a magyar szellemi életnek, s ezeknek egyike Riedl Szende is. A prágai megbízatáshoz szükséges nyelvismeretekkel rendelkezett. Hogy a német hivatalban dolgozó apának fia a prágai német egyetemen előadások tartására vállalkozott, azt természetesnek találhatjuk, de tudott csehül és szlovákul is (anyjának családi neve: Lipták), egyébként pedig magyar nyelvoktatónak nem nevezték volna ki, ha a múlt század második negyedében nem az akkor bontakozó magyar romantikus kultúrán nőtt volna fel. Riedl Szendét német filozófiai műveltsége a filozófus Erdélyi János és az esztétikus Henszelmann Imre oldalára állítja, de Riedl már érzi az idők és a világnézet nagy fordulatát a pozitivizmus és a realizmus irányában. Mint költő a Bajza-féle líra hűvös cizelláltságát és zengő erő nélküli üveghangjait utánozza, mint a magyar szellemi fejlődés szemlélője. Vörösmarty után nem várja a költészet magasabbra lendülését, de Petőfit,

Jókait és Eötvöst megbecsüli s nyelvtudományi munkáiban már 1858-ban, tehát elég korán és a nyelvészek között talán elsőnek idéz belőlük stíluspéldákat. /.../

### **A fiatal professzor munkához lát Prágában**

A magyar nyelv prágai egyetemi oktatója végtelenül szerény ember volt. Nem restelt eljárni Schleicher előadásaira, hogy beleélje magát a korszerű nyelv kutatás módszereibe, amellet azonban működésének első percétől fogva pedagógiai, szépirodalmi, filológiai és kritikai téren törhetetlen buzgalommal és meglepő sikerrel dolgozik. 1856-ban magyar szépirodalmi antológiája és a magyar kereskedelmi nyelvről szóló munkája jelenik meg Prágában, ugyanezen évben magyarra fordítja a cseh nemzeti múzeum könyvtárosa, Hanka Vencel által 1817-ben publikált állítólagos ó-cseh hősdalokat és lírai verseket. 1858-ban a szlovák Hattala Mártonnak, a szláv filológia prágai egyetemi tanárának ösztönzésére magyarra ülteti át az Igor hadjáratáról szóló ó-orosz költeményt, 1858-ban kétnyelvű Albumot rendez sajtó alá Prágában magyar költők német és német költők magyar fordításával. A legtekintélyesebb bécsi könyvkiadók egyike, a ma is fennálló Braumüller-cég 1858-ban terjedelmes magyar tudományos nyelvtant és nyelvtanulás céljára rövidebb vezérfonalat ad ki Riedltől, aki 1860-ban Prágában magyar nyelvű folyóiratot indít, igen értékes kritikai és tudományos szemlét: az Irodalmi Lapokat. Ebben a lapban jelennek meg első ízben a cseh nyelvet is bíró magyar tudóstól elfogulatlan és valóban színvonalas dolgozatok a cseh szépirodalomról és szellemi életéről. 1857-1858-ban Riedl sokat dolgozik a Kritische Blätter című prágai szemlébe s e folyóiratban tőle, valamint Hunfalvy Jánostól oly kimerítő tájékoztatók olvashatók, főképp a magyar tudományos törekvésekről, a magyar időszaki sajtóról, annyi érdekes hír lát napvilágot a magyar színházi, képzőművészeti és szépirodalmi eseményekről, amennyit előzőleg prágai sajtótermék nem nyújtott. /.../

### **Az egyetemi előadások tárgya**

A prágai cs.k. egyetem előadásainak jegyzéke az 1854/55-i téli félévre már hirdeti Mansuet Anselm Riedl „Systemisierter k.k. Universitäts-Lehrer”-nek heti ötórás kollégiumát ezzel a címmel: Ungarische Sprache und Geschäftsstyl (Magyar nyelv és magyar kereskedelmi stílus). A következő félévekben Riedl hetenként három kollégiumot hirdet: egy háromórásat, amelynek tárgya rendszeres magyar nyelvtan, és egy kétórásat a közéleti fogalmazványok és a kereskedelmi élet nyelvéről és egy egyórásat, mely félévről-félévre változó tárgyú s ebben előad magyar mitológiát, tárgyalja a magyar költészet történetét a 18. század végéig, a magyar szépirodalom fejlődését a 19. században vagy akkor újszerű nyelvészeti kérdésekkel, így az ural-altáji nyelvek összehasonlító nyelvtanával, a magyar és a finnugor nyelvek viszonyával s a magyar nyelv történetével foglalkozik egy-egy szemeszteren keresztül. Mily érdekes volna aprólékosan kinyomozni, hogy milyen érdeklődés mellett folytak ezek az előadások, kik jártak el rájuk s milyen hatást gyakorolt a fiatal oktató hallgatóságára. Hogy Riedl mint pedagógus lelkiismeretesen fogta fel hivatását, annak bizonyossága irodalmi tevékenysége, mely szoros kapcsolatban áll egyetemi működésével. 1856-ban irodalmi olvasókönyvet és fogalmazási tankönyvet kapnak kézhez hallgatói, 1858-ban terjedelmes tudományos nyelvtanán kívül egy gyakorlati vezérfonalat is ad a magyar nyelvet tanulni óhajtók rendelkezésére. Riedl az egyetem hivatalos évkönyveiben csak mint tanító szerepel, de képzettsége tanári volt s a valóságos egyetemi tanári státusba tartozó rendes, rendkívüli és magántanárok a maguk körébe tartozónak tekintették. Thun Leó, aki Csehországban és Magyarországon porosz mintára a máig fennálló egyetemi szervezetet megvalósította, azért nem nevezhette ki Riedlt

valóságos főiskolai professzornak, mert nem volt mögötte - nem is lehetett fiatalsága miatt - tudományos munkásság. De az a munka, amelyet Riedl mint egyetemi nyelvoktató tudományos téren végzett, a legkomolyabb mértékkel mérve egyetemi színvonalú volt s mikor 6 év múlva, 1860-ban Pestre helyezik, ott semmi akadályja nincsen magántanári képesítésének, majd rövidesen a német nyelv nyilvános rendes egyetemi professzora lesz.

In: Sas Andor: Riedl Szende hídverési kísérlete a cseh és a magyar szellemiség között a Bach-korszak Prágájában. Bratislava-Pozsony, 1937. 6-15.p.

## Pražak Richard

### Hungarológia Csehszlovákiában

1986-ban a „Hungarológiai Értesítő”-ben néhány cikk jelent meg „A hungarológia fogalmának és tárgykörének értelmezése” témában. Kósa László, Rákos Péter és mások vitatkoztak arról, mi a hungarológia szerepe és milyen a fogalmának és tárgykörének az értelmezése. Ahogyan ezt Rákos Péter találóan megfogalmazta cikke címében: „Hungarológia: a dolog és a szó”. Rákos Péter itt a magyar „hungarológia” és „hungarisztika” fogalmakat értelmezi és egyebek között ezt írja a cikkében : „A „lógia” (a kutatási terület jelzésével egyidejűleg) inkább a tudományos státútumot hangsúlyozza, az „isztika” (a tudományos státútumot elvileg nem vonja kétségbe) elsősorban a kutatási területet. Tehát nem feltétlenül rangkülönbség, de mindenképpen hangsúlyeltolódás. Más megfelelések a „lógiát” mint „törvénytudományt” látszanak szembesíteni az „isztikával” mint inkább leíró, vagy „eseménytudomány” jellegű diszciplínával”.

Rákos értelmezésében nyilvánvalóan az első értelmezés helytállóbb, mint a másik. Cseh szempontból viszont teljesen felesleges vitatkozni a „hungarológia” és a „hungarisztika” fogalmak előnyeiről vagy hátrányairól, mert a cseh tudományos gyakorlat egyöntetűen elfogadta a „hungarisztika” elnevezést, éppen úgy, mint a szlavisztikát, bohemisztikát, germanisztikát, romanisztikát, stb.

Bár a hungarológia szót csak Gragger Róbert kezdte több tudományág összefoglaló neveként használni a XX. század elején, kétségtelen, hogy a hungarológia mint olyan önálló tudományág, amely elsősorban a magyar nyelvvel és kultúrával foglalkozott, a felvilágosodás magyar tudományának terméke, és kialakulása főleg Sajnovics, Gyarmathi és Révai nevéhez fűződik. Nálunk szintén csak a felvilágosodás légkörében mélyül el a magyar történeti és irodalomtörténeti kutatás, lassan elérkezik, megéri az idő a hungarológiának, mint önálló tudományágnak a megszületésére.

Akkoriban Josef Dobrovský volt az a tudós személyiség, aki cseh földön tudományos szinten kapcsolta össze a történelemtudományt a filológiával. Az ő alapvető jelentőségű munkásságát, a cseh hungarológia és a finnugrisztika létrehozásában szerzett érdemeit vizsgáltam a Brnóban, 1967-ben megjelent *Josef Dobrovský als Hungarist und Finno-Ugrist* című könyvemben. Josef Dobrovský ezzel a nagyszabású koncepcióval, amellyel a finnugor nyelveket besorolta az általános nyelvi rendszerbe, vetette meg a cseh hungarológia tudományos alapját. Számos hungarológiai részletkérdést kortársai és munkatársai dolgoztak ki - a magyar nyelv lexikális összefüggéseit Stefan Leška és Juraj Ribay, a magyar nyelv szintaxisát és stilisztikáját Anton Gubernáth -, de Dobrovskýé az érdem, hogy a cseh és a szlovák hungarológia és finnugrisztika tudományágát jól kidolgozott tudományos módszerrel támasztotta alá. A grammatikai nyelvi struktúra elemzéséből indult ki, és a lexikális-etimológiai összefüggések felismerésének alapvető kritériumává a nyelvtörténeti kutatást tette. Ezért fűződik nálunk, cseh földön, Josef Dobrovskýnévéhez, munkásságához a hungarológia tudományának megszületése.

Országainkban a hungarológiai kutatások fejlődésének szervezett kereteit a XX. században az osztrák miniszter, gróf Leo Thun teremtette meg, amikor megszervezte a prágai egyetemen a magyar tanszéket, amelyet a besztercebányai születésű Riedl Szende vezetett. Riedl Szende 1854-1860 között Prágában magyar nyelvet és irodalmat tanított, ezenkívül ösztönözte a

magyar irodalom gyakoribb cseh fordítását. Tanítványai voltak olyan ismert fordítók, mint Adolf Müller, Vlastimila Růžičková és mások. Riedl valószínűleg nyersfordításokkal segített tolmácsolni magyarból a kiváló cseh költőnek Jan Nerudának is, aki felhasználta segítségét híres Petőfi és Vörösmarty fordításainál is. (Neruda fordította cseh nyelvre Vörösmarty Szózatát és Petőfi Egy gondolat bánt engemet című költeményét.) Különös jelentősége volt az első könyv alakban megjelent cseh válogatásnak Petőfi Sándor költeményeiből, amelyet 1871-ben adott ki a cseh radikális demokrata Karel Tůma František Brábek segítségével. Brábek lett 1883-ban a magyar nyelv és irodalom lektora a prágai egyetemen és folytatta a Riedl Szende távozásával abbamaradt magyartanítást a bölcsészeti karon. Már 1875-ben megírta cseh nyelvű művét: „A magyar nyelv nyelvtana”-t (*Mluvnice jazyka maďarského*, Praha 1875) címmel, és később néhány magyar-cseh és cseh-magyar szótárt is szerkesztett. Ezek a szótárak bőven merítettek a köznyelvből, de ugyanakkor ma már sok elavult szót is tartalmaznak. Olyan „csodabogarakat” hozott a szótárában, hogy a cseh ember is alig érti egyes cseh szavak értelmét.

Brábek érdeme viszont alapvető a magyar irodalom cseh tolmácsolásának továbbvitelében. Brábek maga fordította cseh nyelvre pl. Eötvös József híres regényét, a Falu jegyzőjét (1885), és a jeles cseh költőnek, Jaroslav Vrchlickýnak segített nyersfordításokkal Petőfi költeményeinek új cseh válogatásában (*Nové překlady básni Alexandra Petőfiho*, Praha 1907, 1912) és Madách Imre világszerte ismert drámájának, Az ember tragédiájának tolmácsolásában is. (*Tragédie člověka*, Praha 1892, az új kiadása Praha 1904). A 19. század kilencvenes éveiben kezdte fordítói pályáját Jókai leghíresebb cseh tolmácsolója, Gustav Narcis Mayerhoffer.

A 19. század második felében indult fejlődésnek egy másik csehországi hungarológiai központ Brnóban. Az ottani gubernium hivatalnok, Eduard Vodnařík itt adta ki 1867-ben cseh nyelven először „A magyar nyelv nyelvtanát” (*Mluvnice jazyka maďarského*, Brno 1867). Vodnařík a morvaországi Pačlavicében született 1837-ben és gyakran fordított Jósika Miklós és Jókai Mór műveiből. Akárcsak Karel Adámek, ő is az olmützi *Hvězda* (Csillag) című folyóirat köréhez tartozott. Karel Adámek, cseh politikus és történész, számos Magyarországról szóló könyv és tanulmány szerzője. (*Zaklady vývoje Madarův*, Praha 1879, *Uhry a Rakousko*, Brno 1891, *Upomínky z Uher*, Praha 1909). 1840-ben született, s fiatal korában *Hvězda* főmunkatársa volt. 1860-61-ben itt jelent meg a kor egyik legjobb tanulmánya a korabeli magyar történelemről. Ebben Adámek részletesen leírta Magyarország reformkori fejlődését, valamint végigköveti legújabb kori tudományos és kulturális tevékenységét Széchenyi István haláláig. Széchenyi István első cseh biográfusa, František Škorpík is Magyarországról származott.

A XIX. század második felében a cseh történészek közül leginkább Antal Gindely, a XVII. század elején lezajlott cseh nemesi felkelés kiváló szakértője tanulmányozta a magyar történelmet. Két magyar vonatkozású munkája, *Bethlen Gábor és udvara* és az *Acta et documenta historici Gábor Bethlen illustrantia*, ugyanabban az évben, 1890-ben jelent meg Budapesten. Más cseh történészek közül pl. Alois Srb írt cseh nyelvű tanulmányt, Kossuth Lajos és a cseh kérdés 1871-ben, (*Ludwig Kossuth a česká otázká r. 1871*, Ostveta c. folyóirat 1893), Jaroslav Kaizl pedig, ‘Kiegészítés Magyarországgal 1867-ben és 187-ben’ (*Vyrovnaní s Uhry r. 1867 a 1877*, Praha 1886) címmel. A morvaországi történész Béda Dudík levelezett Horváth Mihállyal, Fraknói Vilmosmal és más katolikus magyar történészekkel. A kölcsönös történeti kapcsolatok pozitív értékelése mellett találkozunk az Anonymus-krónika forrásértéke körüli éles vitával, amely a cseh régész Josef Ladislav Píč és a magyar néprajzos Hunfalvy Pál között folyt a XIX. század nyolcvanas éveiben.

Természetes, hogy a XIX. század második felében a mai Szlovákia területén a magyar történelem és irodalom iránt fokozódott az érdeklődés. Itt dolgozott néhány olyan jeles történész, aki behatóan foglalkozott a magyar történelemmel, pl. František Viktor Sasinek, az árpád-kori magyar történelem kiváló szakértője. Egyidejűleg megnőtt az érdeklődés a magyar irodalom iránt a szlovák fordítók köreiből is. A szlovák területen a XIX. század kilencvenes éveiben három önálló szlovák válogatást adtak ki Petőfi Sándor költeményeiből (Karol Hrdlička, 1890, Emil Podhradský, 1893, František Otto Matzenauer, 1893). A magyar szlovák irodalmi kapcsolatok kérdését a második világháború után részletesen feldolgozza a magyar Sziklay László és a szlovák Rudolt Chmel, így csak utalok számos tanulmányukra, valamint Csukás István és Käfer István munkáira.

1918-ban létrejött az önálló csehszlovák állam, ekkor a hungarológiai kutatások további fejlődésének új lehetőségei alakultak ki. Csak az első világháború után 1924-ben nevezték ki Prágában az első magyar szakos docent, Pavol Bujnák szlovák irodalomtörténészt. 1930-tól, professzori kinevezésétől 1933-ban bekövetkezett haláláig Pavol Bujnák mind a prágai, mind a pozsonyi egyetem egyetlen magyar szakos tanára volt. Főleg összehasonlító irodalomtörténettel foglalkozott, ma is figyelemreméltó műve az 'Arany János a szlovák irodalomban' (*Ján Arany v literatúre slovenskej*, Praha 1924) című, és számos tanulmánya, mint pl. a 'Neruda és Petőfi' (1932) című. A korabeli, még Dobrovský-ig visszanyúló nézetekre jellemző, hogy habilitálnia csak finnugor nyelvtudományból lehetett, így született 'Az igekötők a finnugor nyelvekben, főként a magyarban' (*Praefixa verbalia v jazykoch ugrofinských a zvlášte v maďarskom*) című erősen vitatható könyve (1928). A finnugor nyelvtudományt egy tehetséges finnugor nyelvész, Bujnák utóda, a prágai egyetem professzora, Vladimír Skalička fejlesztette tovább, aki már a magyar filológiából habilitált. Műve „*Zur ungarischen Grammatik*” (1935) a prágai nyelvészeti kör kezdeményezésének egyik kiváló műve.

A csehszlovákiai hungarológiát 1945 előtt nemcsak Bujnák és Skalička képviselték, érdemes megemlítenünk még Szlovákiában pl. Orbán Gábor *A finnugor nyelvek számnevei* című könyvét (1932), Alžbeta Göllnerová 'Eötvös József' című tanulmányát (szlovákul 1937) vagy Arany A. László *Kolón nyelvjárásának fonológiai rendszere* című tudományos monográfiáját (1944). Fontos továbbá Rudo Uhlár összehasonlító tanulmánya (*Kapcsolatok a szlovák irodalom és a szomszéd irodalmak között*) (1932) és Emil Boleslav Lukáč tanulmánya (*Ady és a dekadencia*, 1933), mely a dekadenciával szöges ellentétben álló értékeket mutatta ki Ady művében. František Brábek elavult magyar - cseh szótára után (1912) az első igazi modern szótár a szlovák Ján Hvozdič által összeállított magyar-szlovák és szlovák-magyar szótár (1933). Hvozdič falusi birtokos volt, nem képzett filológus, ennek ellenére rendkívüli filológiai érzékkel rendelkezett, ezért szótára mindmáig időtálló kézikönyvnek tekinthető.

A hungarológiai kutatás megindulása a brnoi bölcsészeti karon Josef Macůrek akadémikus nevéhez fűződik. Macůrek már 1934-ben kiadott egy egyetemi tankönyvet 'A magyarok és a történeti Magyarország államának története' (*Dějiny Maďarů a uherského státu*) címmel. Ezzel a művével habilitált és 1935-ben a brnoi egyetemen a magyar történelem professzorává nevezték ki.

1945 után új korszak kezdődött a csehszlovák hungarológia történetében is. Eredmények ezen a téren csak jó néhány évvel később születtek, hiszen az első szakaszban, 1945-48 között még nem alakultak ki a hungarológia fejlesztésének feltételei, mert magyar nyelvű tanítás mind a magyar iskolákban, mind az egyetem magyar szakán szünetelt. A negyvenes évek végén újból megnyílt a pozsonyi egyetemen a magyar szeminárium, s két évig megbízott előadóként működött itt Emil Boleslav Lukáč, a kiváló szlovák költő, aki Adyról és a modern magyar költészetéről tartott előadásokat.



1951-ben Sas Andor és Csanda Sándor kezdett először magyar nyelven tanítani Pozsonyban a Pedagógiai és Bölcsészettudományi Kar akkor egyesített tanszékén. 1953-ban megalakult a Pedagógiai Főiskola és a Felsőbb Pedagógiai Iskola magyar tanszéke, s különvált a Bölcsészkar magyar szemináriumától. 1959-ben alakult meg a pozsonyi Bölcsészettudományi Kar önálló magyar tanszéke Sas Andor docens vezetésével. A Pedagógiai Fakultás magyar tanszéke Nyitrára került a más szakokat is magába foglaló tagozattal együtt. Sas Andor halála után 1962-1974 között Turczel Lajos, 1974-1987 között Csanda Sándor volt a tanszék vezetője. 1987-től máig Fónod Zoltán vezeti a pozsonyi magyar tanszékét.

A pozsonyi magyar tanszék fő pedagógiai érdeme a szlovákiai magyar iskolák tanárainak képzése. 1977-ben, az újabb iskolai reform után a magyar iskolák magyar szakos tanárainak képzését (az általános iskolák felső tagozata és a középiskolák számára is) a pozsonyi Komenský egyetem magyar tanszékén egyesítették. A nyitrai Pedagógiai Karon azóta csak az általános iskola első 4 osztályát tanítók képzése folyik.

A pozsonyi és a nyitrai tanszék körül széles kutatócsoport jött létre. Sas Andornak, a francia műveltségű tudosnak, a pozsonyi hungarikák szakértőjének legfontosabb tanulmánygyűjteménye a *Történelmi és irodalmi tanulmányok* 1953-ban jelent meg Pozsonyban. Pályája azonban már az első csehszlovák köztársaság idején, Munkács város levéltári kalauzájának kiadásával (*Szabadalmas Munkács város levéltára, 1376-1850, Munkács 1927*) elkezdődött. Kárpátalján végzett kutatásait ismert történelmi monográfiájában: *Egy kárpáti latifundium a hűbéri világ alkonyán* (Bratislava 1955) ismertette. Pozsonyt célzó történeti és irodalomtörténeti kutatásainak fő terméke posztumusz monográfiája: *A koronázó város. A bécsi kongresszustól a nagy márciusig (1815-1848)*, Bratislava 1973.

A kritika és irodalomtudomány területén a szlovákiai magyar irodalom legfontosabb egyénisége Fábry Zoltán. Már 1946-ban elkészült a szlovákiai magyarságot védő, humanista szellemű írása *A vádlott megszólal*, nyomtatásban azonban csak 1968-ban jelenhetett meg. Esszé és irodalomtudományi tanulmánygyűjteményeinek sora nagyon hosszú: *A gondolat igaza* (1955), *Hidak és árkok* (1957), *Palackposta* (1960), *Harmadvirágzás* (1963), *Kúria, kvaterka, kultúra* (1964), *Európa elrablása* (1966), *Hazánk Európa* (1967), *Valóságirodalom* (1967), *Vigyázó szemmel* (1971), *Egy ember megszólal* (1971), *Vox Humana* (1974), *Vigyázatok a strázsán!* (1975), *Ady igaza* (1977), *Tanú és tanulság voltam* (1977). Fábry Zoltán irodalomkritikai esszéi elsősorban erkölcsi-politikai szempontúak, 1945 után ő lett a csehszlovákiai magyarság legnagyobb tekintélye és vezető kritikai egyénisége.

Sas Andor és Fábry Zoltán európai műveltsége és sokoldalúsága egyedülálló, követőik is inkább a hazai földön maradtak. A szlovákiai magyar irodalomtörténészek elsősorban a szlovákiai magyar irodalommal foglalkoztak behatóan, ami természetesen elsődleges feladatuk és küldetésük is volt, ugyanakkor nagy figyelmet fordítottak a szlovák-magyar irodalmi kapcsolatokra is. Első kutatási témakörüknek rendkívül gazdag a szakirodalma, rövid előadásomban itt csak néhány érdekesebb könyvet említenék, mint pl. Turczel Lajos a *Két kor mezsgyéjén* (1967), a *Portrék és fejlődésképek* (1977), a *Hiányzó fejezetek* (1982) és a *Tanulmányok és emlékezések* (1987) című könyvei, amelyek elsősorban a két világháború közötti csehszlovákiai magyar irodalmat, sajtó- és kritikátörténetet dolgozták fel. Turczel Lajos európai összefüggésbe helyezi a két világháború közötti magyar irodalom számos jelenségét.

*Első nemzedék* című könyvét (1968), ugyancsak a két világháború közötti csehszlovákiai magyar irodalomnak szentelte Csanda Sándor is, majd a *Harmadik nemzedék* című könyvében (1971), elsősorban az 1948-cal kezdődő korszak csehszlovákiai magyar irodalmáról rajzol mozaikszerű képet. Összehasonlító jellegű könyve a *Nemzetiségi irodalmunk és kapcsolatai* (1985)

A csehszlovákiai magyar irodalomtörténészek részéről még mindig hiányzik a csehszlovákiai magyar irodalom közel hét évtizedes történetének összefoglalása. Ugyanakkor Fónod Zoltán és Szeberényi Zoltán is nagyon sokat tettek egy jövőbeli szintézis elkészítéséért. Fónod Zoltán *Tegnapai önismeret* című könyve (1986) kitűnő kísérlet arra, hogyan lehet egy speciális művelődéspolitikai és szociológiai módszerrel mélyebb irodalomtörténeti önismerethez jutni. Az 1987-ben megjelent *Megmozdult világ* c. művében Fónod Zoltán először próbálta Fábry Zoltán életét és munkásságát egy részletes monográfiában feldolgozni. A csehszlovákiai magyar irodalom másik kimagasló egyéniségének, Győry Dezsőnek pedig Szeberényi Zoltán szentelt már régebben alapos művet *A vox humana poétája* címmel (Bratislava 1972) és legújabban *Arcok és művek* című könyvében (Bratislava 1988) nyújtott az olvasónak „negyven arcképet a szlovákiai magyar irodalomról”.

A szlovákiai magyar irodalomtörténészek és irodalompolitikusok közül említenem kell Tőzsér Árpád, Duba Gyula, Popély Gyula, Kováts Miklós, Párkány Antal, Révész Bertalan, Tolvaj Bertalan, Dobos László, Alabán Ferenc, Gyüre Lajos, stb. nevét.

Szlovák nyelven mutatja be a szlovákiai magyarság irodalmát a ‘Magyar irodalom Csehszlovákiában’ (*Maďarská literatúra v CSSR*, Bratislava, 1983) című gyűjteményes tanulmánykötet. A két szlovák szerkesztő, Karol Rosenbaum és Rudolf Chmel bevezetőjéből a következő szavakat érdemes idézni a csehszlovákiai magyar irodalom küldetéséről: „A Csehszlovákiában magyarul írott irodalom viszonya a hazai csehszlovák írásbeliséghez és a Magyarországon magyarul írott irodalomhoz - összetett. A szlovák irodalommal, és részben a cseh irodalommal összeköti a közös államiság, konkrétan a társadalmi, gazdasági, kultúrpolitikai kapcsolatok, a magyar irodalommal pedig a nyelv, a kulturális és irodalmi hagyományok.”

A szlovák-magyar irodalmi kapcsolatok területén elsősorban Csanda Sándor nevét kell megemlítenünk. Több könyvet és tanulmányt írt ebben a témában, ezek közül főleg *A törökellenes és kuruc harcok költészetének magyar-szlovák kapcsolatai* c. könyve (1961) érdemes említésre. Csanda a régi magyar irodalommal is foglalkozott, fontos *Balassi Bálint költészete és a közép-európai szláv reneszánsz stílus* című monográfiája (1973), a *Szülőföld és irodalom* című könyve (1977), ezenkívül a *Szülőföldünk régebbi irodalmi hagyományai* (1986) című tanulmánygyűjteménye is. A *Magyar irodalmi hagyományok szlovákiai lexikona* Pozsonyban Csanda szerkesztésében 1980-ban jelent meg.

Az újabb magyar irodalommal behatóan foglalkozott Jaroslava Pašiaková, a ‘Kassák Lajos’ című szlovák nyelvű biográfia szerzője (Bratislava 1973), aki ‘Folyamatos múlt’ című tanulmánykötetében (Bratislava 1981), az újbabkori cseh és magyar irodalom párhuzamairól szól, így Otakar Březina és Kassák Lajos szellemi rokonságáról, és arról is, miért egyezik meglepően Karel Čapek *Fehér kór*, és egy elfelejtett, lexikonokban sem jegyzett szlovákiai magyar író, Török Géza *Szérum* című regényének alapmotívuma. Fontos Ludovít Garaj munkája a modern magyar irodalom szlovákiai kutatásában és népszerűsítésében (Kosztolányi Dezső, Sánta Ferenc, stb.). A stilisztika és poétika területén ki kell emelni Zsilka Tibor munkásságát, elsősorban az *A stílus hírértéke* (Bratislava 1973) és a *Poétikai szótár* (Bratislava 1977) című műveit. Zsilka modernebb szemiotikai módszerrel dolgozik és elméletileg a néhai Anton Popovič nyitrai irodalomtudományi iskolájához kapcsolódik.

A szlovákiai hungarológiai irodalomkutatásban a verselemzéssel foglalkozó kutatók közül elsősorban Koncsol László és Zalabai Zsigmond művelik magas szinten szakmájukat. A Koncsol-féle eszmetörténeti nyomozásnak eredménye pl. *Ívek és pályák* című kitűnő könyve (Bratislava 1981). Figyelemreméltó Zalabai Zsigmond *Tűnődés a trópusokon* című úttörő jellegű poétikai munkája is (Bratislava 1981). Zeman László a szaknyelv terminológiájának

szentelt figyelmet. Itt kell megemlíteni *A szlovák-magyar szak- és műfordítás kérdései* című tanulmánykötetet (Bratislava 1981) is.

Ha a szlovákiai magyar irodalomtörténeti hungarológiáról szólnunk, akkor nem szabad elfelejteni, hogy a Szlovák Tudományos Akadémia Irodalomtörténeti Intézetében is foglalkoznak hungarológiával. Annak idején itt működött Rudolf Chmel, a csehszlovák írószövetség jelenlegi titkára és a Slovenské Pohl'ady című folyóirat főszerkesztője. Már 1972-ben egy szlovák nyelvű monográfiájában (*Literatúry v kontaktoch*, Bratislava 1972) az összehasonlító irodalomkutatás korszerű módszereivel kísérelte meg a szlovák és a magyar irodalom sajátos kapcsolatrendszerének elemzését. A bemutatott anyag, kérdésfelvetések Chmel munkáját mindenképpen a szlovák-magyar kapcsolatkutatás alapművévé teszik. Munkája magyarul is megjelent (*Két irodalom kapcsolatai*, Bratislava 1980). Az újabb magyar irodalommal rendszeresen foglalkozik még Karol Tomiš, aki pl. a Nyugat és a szlovák irodalom kapcsolatairól, Ady Endre szlovák visszhangjáról írt. Az 1918 előtti magyar színházzal Milena Česnáková-Michalcová foglalkozott.

A szlovákiai magyar és szlovák irodalomtörténeteken kívül említenünk kell még a szlovákiai nyelvtudományi hungarológiát is. Az utóbbi időben gyakran foglalkoznak a kutatók kontrasztív lingvisztikával. Itt utalhatunk pl. a *Tanulmányok a magyar-szlovák összevető nyelvvizsgálat köréből* (Z konfrontácie maďarčiny a slovenčiny, Bratislava 1977) című tanulmánygyűjteményére, amely a magyar-szlovák összehasonlító nyelvkutatás kezdetének tekinthető, és Bertók Imre *A szlovák és a magyar nyelv kontrasztív elemzése, különös tekintettel az esetrendszerre* című tanulmánygyűjteményére (Bratislava 1977). A magyar-szlovák összevető nyelvvizsgálatban a szlovák Ján Horecký, Juráj Furdík és Klára Buzássyová szintén értékes eredményeket értek el. A szlovák-magyar lexikális kapcsolatokat elsősorban Ján Duruľa, Vincent Blanár és a cseh Zoe Hauptová tanulmányozták eredményesen. A szlovákiai magyarok közül ki kell emelnünk Sima Ferenc és Jakab István munkásságát. Sima Ferenc nálunk a magyar történeti nyelvtan legjobb szakértője, aki a *Magyar nyelvtörténet* (Bratislava 1971) című könyv szerzője, és az egyetlen szlovákiai magyar nyelvészünk, aki szélesebb finnugor nyelvészeti képzettséggel is rendelkezik. Jakab István már hosszabb ideje foglalkozik a magyar nyelvtannal. Nyelvészeti könyveinek sora hosszú: *A magyar igekötők állományi vizsgálata* (Bratislava 1976) *Nyelvünkről nyelvünkért* (Bratislava 1980), *Nyelvünk és mi* (Bratislava 1983), *Nyelvi vétségek és kétségek* (Bratislava 1987). Éppen a „Nyelvünkről nyelvünkért” című nyelvművelő könyvének előszavában szépen fejezte ki a magyar nyelvész feladatát: „Egy magyar nyelv van. Ezt használja a magyar nemzeti társadalom, ez használják anyanyelvükként más országok magyar nemzetiségei és szórványai. Fontos tehát, hogy ez a közös nyelv minden magyar számára érthető legyen.” A más csehszlovákiai magyar nyelvészeti munkák közül ki kell emelnünk Zsilka János egész nyelvi rendszer feltárására irányuló a *Jelentés szerkezete* (Bratislava 1978) és a *Jelentés - integráció* (Bratislava 1978) című könyveit is.

A szlovákiai magyarok közül több kimagasló tudós egyéniséget is említhetünk a hungarológia különböző területeiről. Ilyen tehetséges „magántudós” pl. a történész Püspöki Nagy Péter is, bár a nagymorva birodalommal kapcsolatos nézetei erős és jogos kritikában részesültek. Heraldikai munkái, pl. *Dunaszerdahely város címeréről* (Bratislava 1970), mintául szolgálnak ezen a tudományterületen.

A szlovákiai hungarológiai kutatás mellett a cseh hungarológia eredményeit is számba kell venni. Bár Cseh- és Morvaország soha nem voltak ilyen közeli kapcsolatban a magyarsággal, mint a mai Szlovákia, ezért itt más feltételei voltak a hungarológia tudományos művelésének, ahogyan ezt már a cseh és szlovák tudományos hungarológia alapítójának Josef Dobrovský-

nak a példája is mutatja. A második világháború után 1950-ben megújult a prágai egyetemen a magyar szeminárium, előbb Vladimír Skalička, később Rákos Péter vezetése alatt. Skalička mellett itt nyelvészeti szakon dolgoztak Bredár Gyula és Blaskovics József. Utóbbinak többször is megjelent egy cseh nyelvű magyar nyelvi tankönyve és egy jegyzet formában kiadott cseh nyelvű magyar nyelvtana (1957). Blaskovics korán átpártolt a turkológiához, azonban Ladislav Hradskýval együtt részt vett a magyar-cseh és cseh-magyar kézi szótár kiadásában.

A nyelvészeti hungarológia területén a legtöbb érdem Vladmír Skalička akadémikus nevéhez fűződik. A második világháború előtti cseh nyelvű hungarológiai munkáit újra kiadták oroszul 1967-ben Moszkvában 'A prágai nyelvészeti kör' (*Pražskij lingvističeskij kružok*) címmel. Maradandó értékű *A magyar nyelv tipológiája* című tanulmánya, amely *A magyar nyelv története és rendszere* című tanulmánykötetben jelent meg Budapesten szintén 1967-ben. Ez a téma foglalkoztatta Skaličkákat a *Zum Problem des Donausprachbundes* című tanulmányában is (Ural- Altaische Jahrbücher, 40. évf., Wiesbaden 1968, Heft 1-2, 3-9 o.) és újabban a tipológiai tanulmányok gyűjteménykötetében, amelyet az NSZK-ban tíz évvel ezelőtt adtak ki (*Typologische Studien*, Schriften zur Linguistik 11, Braunschweig Wiesbaden 1979). Fontosak Skalička *Travaux linguistique de Prague* (1-2, Praha 1964-1966) című tanulmánykötetének tipológiai tanulmányai és a magyar nyelvtudomány áttekintése 1973-ból, valamint a csehszlovákiai nyelvészeti hungarológia és finnugorisztika értékelése 1978-ból, amely az 1. csehszlovák hungarológiai szimpózium brnói közleményében jelent meg.

Nem szabad elfeledkeznünk a cseh hungarológia névtan tudományáról sem, ahol úttörő munkát végeztek néhai Vladimír Šmilauer akadémikus és munkatársai (pl. Rudolf Forstinger). Tanulmányaikat főleg a Topográfiai Bizottság Híradója (*Zpravodaj místopisné komise*) című folyóirat tette közzé.

Az irodalomtudományi hungarológiát elsősorban Rákos Péter képviseli Prágában. *Rhythm and Metre in Hungarian Verse* című angol nyelvű könyvével (Praha 1966) járul hozzá ahhoz az ismert magyar verstani vitához (Horváth János, Gáldi László, Vargyas Lajos stb.), mely századunk ötvenes és hatvanas éveiben zajlott le. Rákos ebben a könyvében egyebek között a magyar versritmus és metrum sajátos problémáira, és ennek a verstan általános problematikájával való összefüggéseire mutatott rá. Tények és kérdőjelek című könyvében (Bratislava 1971) az irodalomelmélet vitás kérdéseit (pl. az irodalmi értékelés problémáit) dolgozza fel az irodalom, az irodalomkritika és a filozófia komplex vizsgálatának igényével, nem hagyva figyelmen kívül a magyar irodalmat sem (Jókai-, Madách-, Ady-, Karinthy-, Németh-, Illyés-tanulmányai). Rákos Péter kezdeményezésére és az ő vezetésével jelent meg akkoriban 'A magyar irodalom lexikona' című kollektív mű az Odeon prágai könyvkiadó sorozatában (*Slovník spisovatelů Maďarsko*, Praha 1971). Fontos Rákos Péternek a csehszlovákiai magyar irodalom iránti érdeklődése. Fábry Zoltán *Hazánk és Európa* c. könyvéből figyelemreméltó cseh nyelvű válogatást (Naše vlast Evropa, Praha 1967) adott ki. Rákos legutóbbi könyvének, *Az irodalom igaza* (Bratislava, 1987) c. kötetének esszéi, vitacikkei, a magyar klasszikusok cseh nyelvű fordításaihoz írt bevezető tanulmányai imponáló válogatást nyújtanak a szerző húszéves munkásságából. E könyvben olvasható 'Prologomena egy eljövendő irodalomtudományhoz' c. tanulmánya is, mely kitűnő általános irodalomtudományi bevezetés a magyar irodalomelméletből válogatott tanulmányainak csehül megjelent kötetéhez (Teorie literatury v zrcadle maďarské literární vědy, Praha 1986). Rákos nemcsak nagyszerű elméletíró és a hungarológia irodalomtudomány művelője, de hosszú idő óta ő a szervezője és szellemi irányítója a magyar irodalom terjesztésének Csehországban, s az egyetemes magyar irodalom csehszlovákiai követe. Rákos Péter nevelte a többi irodalomtörténészt is (Jan Mészáros, Anna Valentová, Marcela Husová stb.), akik többnyire a modern irodalommal foglalkoznak.

A prágai hungarológiai iskola mellett Morvaországban, Brnóban alakult ki a másik cseh hungarológiai központ. Alapítója, Jozef Macůrek akadémikus irányította ezt a központot a második világháború után, főleg a történettudományi kutatásokra összpontosítva. Ő kezdeményezte 1950-ben a magyarországi levéltárakban található bohemikák összeírását, s 'Az európai Kelet történetírása' c. könyvében (*Dějepisectví evropského východu*, Praha 1947) nagy figyelmet szentelt a magyar történetírásnak, valamint a cseh és a magyar történetírás kapcsolatainak a felvilágosodás korában. Macůrek professzor tanítványaiban is felébresztette a magyar történelem és kultúra iránti érdeklődést. Rövid ideig foglalkozott magyar történelemtudományi kérdésekkel Osvald Machatka, aki két fontos tanulmányt tett közzé, az első budapesti cseh-szlovák munkásegyletről (erről a témáról később önálló könyvet írt az olmützi történész, Vladislav Zapletal) és a Rákóczi-szabadságharc cseh összefüggéseiről (*Časopis Matice moravské* 1953, 1955). Machatkát 1955-ben én követtem és 1968-ban Macůrek javaslatára átvettem a brnoi Balkanisztikai és Hungarológiai Kabinet vezetését. A hatvanas években főleg cseh-magyar felvilágosodáskori kapcsolatokkal foglalkoztam. Ebben a témakörben két monográfiát írtam: 'Magyar református értelmiség és a cseh nemzeti ébredés' (*Maďarská reformovaná inteligence v českém obrození*, Praha 1962) és *Jozef Dobrovský als Hungarist und Finno-Ugrist*, Brno 1967, később a magyar irodalom szélesebb problematikájára, valamint a közép-, délkelet- és keleteurópai összehasonlító kultúrtörténeti kutatásokra fordítottam figyelmemet. Érdeklődésem középpontjában elsősorban a közép és délkelet-európai nemzeti ébredés tipológiája állt. A közelmúltban jelent meg a középkori magyarországi latin nyelvű legendákból és krónikákból való cseh nyelvű válogatásom (*Legendy a kroniky koruny uherské*, Praha 1988). E könyvben először jelenik meg cseh nyelven Anonymus krónikájának teljes szövege, továbbá István király Intelmei, valamint Zoerand és Benedek legendája. Szemelvényeket közlök ezen kívül a Kézai-, Rogerius- és a Bécsi Képes Krónikából, az István-, Gellért-, László és Margit-legendákból. A Dagmar Bartonková és Jana Nechutová fordította 30 ívnyi kötetben szerepel még a Julianus első útjáról, szerzetestársa, Ricardus által írt beszámoló is. Minden forráshoz előszót, jegyzeteket, lehetőleg teljes forrás- és irodalomjegyzéket, valamint kommentáló részeket mellékelek.

Fontos művet írt munkatársam, Marta Romportlová, aki a 'Csehszlovákia és Magyarország 1918-1938' (*CSR a Maďarsko 1918-1938*, Brno 1986) című monográfia szerzője. Könyvében gazdag forrásanyag felhasználásával az adott időszak csehszlovák-magyar kereskedelmi kapcsolatainak fejlődését mutatja be. A Csehszlovák Tudományos Akadémia brnoi Szláv Intézetének munkatársa Milan Smerda pedig néhány jelentős tanulmányt írt a 17.-18. századi cseh-magyar történeti kapcsolatok köréből.

A Balkanisztikai és Hungarológiai Kabinetben a brnoi egyetemen 1975 óta van önálló magyar szak. A magyar nyelv tanítását a brnoi bölcsészszakon 1958-ban kezdték meg és az oktatásban jelenős szerep jutott Mráz Károly és Agnes Šabacká megbízott tanároknak és az utolsó időben Bekéné Nádor Orsolyának, a brnoi egyetem magyar lektornőjének is. Jelenleg a kabinetben dolgozik Deák Eszter magyar aspiráns is. Rendszeresen megjelentetjük a csehszlovák hungarológia bibliográfiáját (*Bibliografie československé hungaristiky*) az én szerkesztésemben, Marta Romportlová és Jiří Cvetler közreműködésével. Eddig öt kötet jelent meg belőle (1966-1968, Brno 1971, 1969-1971, Brno 1974, 1972-1974, Brno 1977, 1975-1977, Brno 1983, 1978-1980, Brno 1986). 1978-ban szervezte a kabinet az első csehszlovák hungarológiai szimpóziumot, ahol elhatározták, hogy a kabinet a továbbiakban a csehszlovák hungarológia koordinációs központja lesz. A szimpózium anyagát késéssel, 1985-ben adtuk ki *A csehszlovák hungarológia mai állapota és feladatai* címmel.

A csehszlovák hungarológia fejlődése nagyon dinamikus és termékeny. A szlovák hungarológia inkább a hagyományos szlovák és magyar tudomány örököse, és klasszikus módon fejleszti elsősorban az irodalomtörténeti és nyelvészeti hungarológiát valamint néprajzot, melyben szintén szép eredményeket ért el. A cseh hungarológia - főleg a prágai központban - a cseh és a nemzetközi tudományos élet legmodernebb és legproduktívabb módszertani irányzataihoz kapcsolódik, elsősorban az irodalomtudomány és a nyelvészet területén. Itt elevenen él tovább a prágai nyelvészeti kör és Jan Mukařovský esztétikai iskolájának példája, melyet Szlovákiában a nyitrai irodalomtudományi központ, valamint Rudolf Chmel összehasonlító tipológiai felfogása követett. A tipológiai módszert következetesen a brnói hungarológiai iskola fejleszti, és pedig a történet- és irodalomtudomány területén, hangsúlyozva a levéltári forrásanyag kutatását, hisz e nélkül a legjobb elméleti módszerek is csak szűkebb, kevésbé meggyőző eredményekhez vezetnek. A cseh hungarológia eredményeit bizonyítja az a tény is, hogy a két legjelentősebb szintetikus mű prágai ill. brnói hungarológusok vezetésével készült. Az első cseh nyelvű 'Magyar irodalomtörténet'-en cseh irodalomtörténészek dolgoznak Rákos Péter vezetésével, az első modern 'Magyarország történetét' pedig cseh és szlovák történészek írják, František Hejl és jómagam irányításával. Ez utóbbi mű talán még ez évben meg is jelenik.

A csehszlovákiai magyarság számára mindezek mellett legfontosabb a pozsonyi és a nyitrai hungarológiai központ érdemes munkássága. A magyarságkutatás a magyarok kezében egy nemzetmentő - és megújító nemes célt teljesít. Az ennél szűkebben értelmezett hungarológia pedig csak egy józan, objektív tudományág.

In: A hungarológia oktatása 5-6. (III. évf.) Bp. 1989. 11-22.p.

(A tanulmányhoz csatolt részletes, filológiai jegyzeteket terjedelmi okokból elhagytuk. Lásd az eredeti műben. A szerk.)

## **II. 4. Magyar nyelv-oktatás nyelvrokonainknál és Svédországban**

## **Mikko Korhonen**

### **A Helsinki Egyetem Magyar Intézete 60 éves**

A finn egyetemen már a 18. század elején kezdtek érdeklődni Magyarország és a magyar nyelv iránt, akkor, amikor a finn-magyar nyelvrokonság ismertté vált. Magyartanítás viszont a 19. század második fele óta van a Helsinki Egyetemen, s ez a finn nyelv és irodalom akkori professzorának, August Ahlqvistnak az érdeme. Az ő professzorsága idején, 1869-ben nevezték ki Oskar Blomstedtet a finn és a magyar nyelv docensévé. Később 1881-ben Antti Jalava lett a magyar nyelv rendkívüli lektora, aki munkáját 1909-ben bekövetkezett haláláig végezte. Ezután a magyar oktatás néhány évig szünetelt.

A helyzet 1925-ben változott meg, amikor is a magyar nyelv, irodalom és kultúra iránti megnövekedett érdeklődés, valamint a megélénkült finn-magyar kapcsolatok hatására állandó magyar lektori státust alapított a Helsinki Egyetem. Az első lektor dr. Weöres Gyula volt, aki 1942-ig látta el feladatát. Az új lektorátus támogatására 1928-ban megalakult a Magyar Intézet. Abban az időben egyetemi intézetek általában csak olyan szakokon voltak, ahol laboratóriumokra volt szükség vagy kísérleti eszközöket használtak az oktatás és kutatás során, vagy pedig ott, ahol olyan nagy gyűjtemények voltak, melyek fenntartása és gondozása külön személyzetet, helyet és szervezést követelt. A bölcsészkaron csak két ilyen intézet volt, a fonetikai laboratórium és a művészettörténeti szoborgyűjtemény. A Magyar Intézet megalapítása tehát erőteljes adminisztratív intézkedés volt, s a magyaroktatás egykori rangját bizonyítja.

A fiatal Magyar Intézet sok ajándékot kapott. A könyvtár alapja az a könyvgyűjtemény lett, amelyet a magyar állam ajándékozott. Az első tanév végén a könyvtárban már mintegy 1800 kötet és számos különlenyomat volt. Az intézeti könyvtárba 15 folyóirat járt.

A háború idején és közvetlenül a háború után Finnország és Magyarország kapcsolata erősen meggyengült. A Magyar Intézet azonban továbbra is működött, a magyar oktatás is folytatódott.

Amikor 1959 nyarán aláírták az új finn-magyar kulturális egyezményt, a magyar intézet történetében is új szakasz kezdődött. Az egyezményben szereplő lektorcsere alapján a Helsinki Egyetem is még azon az őszön új magyar lektort kapott dr. Lavotha Ödön személyében. Ugyanakkor az ösztöndíjcsere is megindult, így a Magyar Intézetben egyre gyakrabban lehetett magyar vendégekkel találkozni. A könyvtár állománya is újból gyarapodásnak indult, részben a magyar állam nagyszerű ajándékküldeményeinek köszönhetően, részben egyetemi költségvetésből.

Lavotha után az intézetben Nyirkos István, Szabó László, Keresztes László, Márk Tamás és Révay Valéria működött magyar lektorként, mostani lektorunk pedig Csepregi Márta. Mindnyájan igen értékes munkát végeztek. Főként az ő érdemük, hogy egyetemünkön a magyar nyelv iránti érdeklődés állandóan növekedett és mélyült. Nemcsak oktatási kötelezettségeiknek tettek eleget, hanem szabadidejükben is sokféle módon a szakterület fejlesztésén munkálkodtak. Többek között finnek szóló tankönyveket és egyéb oktatási segédanyagokat állítottak össze és publikáltak.



Az elmúlt tíz évben az intézet több területen előbbre lépett. 1983-ban volt a lektorátus megalapítása után következő legfontosabb esemény: a magyar nyelv és kultúra vendégprofesszori állás létrehozása. Ez a jelentős kapacitásnövekedés az intézet számára új működési lehetőségeket nyitott meg, s ugyanakkor az intézet tudományos rangját is megemelte. A vendégprofesszorátus tette lehetővé azt is, hogy 1985 őszétől a magyar nyelvet és irodalmat külön szakon lehet tanulni. Szathmári István professzor szakértő irányításával az új szak igen szépen fejlődik.

A közelmúltban végbement fejlődést látva, joggal tekinthetünk bizakodva a jövőbe is. És itt nemcsak a Magyar Intézet fejlődésére gondolok, hanem általában az egyre élénkülő és egyre sokoldalúbbá váló finn-magyar kapcsolatokra, mely által a magyar nyelv és kultúra oktatásának és kutatásának igénye is növekszik. /.../

In: Folia Hungarica. A Helsinki Egyetem Magyar Intézete 60 éves. Szerk. Csepregi Márta. Helsinki, 1988. 17-18.p.

## Tuomo Lahdelma

### A Jyväskyläi Egyetem hungarológiai programja

1989 őszén a Jyväskyläi Egyetemen létrejött a hungarológia-program, amely kétéves fennállása alatt igencsak gyors fejlődésen ment át. E program alapjai és szándékai lényegesen eltérnek attól, ahogyan eddig Finnországban - Finnország egyetemein - a magyar nyelvet és kultúrát kutatták, s még nemzetközi összehasonlításban is több szokatlan vonása van. E programban - amely nem valamely hungarológiai intézet keretei közt működik - talán a hagyományos hungarológiai intézetek valamiféle alternatíváját is lehet látni.

Hogy érthetően beszélhesek a dolgról, röviden ki kell térnem saját életpályámra. 1985 és 1989 között a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemen voltam vendégtanár. Finn nyelvet és kultúrát kellett tanítanom. Sokat töprengtem akkor azon, hogyan is lehet az egyetemi oktatás keretei közt egy idegen kultúrát átadni. Lassan úrrá lett rajtam az az érzés, hogy az adott keretek egyáltalán nem alkalmasak egy idegen kultúra hatékony átadására. Ebben a helyzetben eléggé elkecsesedtem, s talán éppen ezért, Finnországba való visszatérésem után azt a feladatot tűztem magam elé, hogy megvalósítsam a budapesti éveim idején beérett elképzeléseimet az ellentétes helyzetben, vagyis a magyar kultúra finnek között való terjesztésében. Az irodalom tanszéken betöltött docensi állásom egyáltalán nem kényszerített volna erre, de az is hamar kiderült, hogy ez a pozíció éppen jó kiindulást kínál. Csakhamar alakulni kezdett egy olyan program, amely az idegen kultúra terjesztésének új kiindulópontját kínálta; éppen valami olyasféle, amilyennek a szükségességét budapesti éveim során fölismertem.

A Jyväskyläi Egyetem Bölcsészettudományi Karán több tanszéknek voltak már régebből is értékes hagyományai a magyar kultúra oktatása és kutatása terén. Különösen a Zenetudományi Tanszék méltó az említésre, ahol már 1989 előtt komolyan folytak a magyar zenére irányuló kutatások, sőt, egy speciális Kodály-központ létrehozását is sikerült elérni. Aligha vonhatnám kétségbe: ebben szerepet játszott, hogy éppen e szaktárgy professzora, Matti Vainio volt az elődöm az ELTE finn vendégprofesszori katedráján. Igen fontos kiindulási pont volt az is, hogy a Finn Nyelvi Intézetben jó két évtizede működik magyar lektor.

A kérdés így hangzott: hogyan koordináljuk a már meglévő tevékenységeket, s hogyan fejlesszük őket tovább. Esetünkben szóba sem jöhetett, hogy külön hungarológiai intézet létrehozására törekedjünk; sokkal célszerűbbnek látszott, ha hungarológiai programot tervezzünk, melynek munkatársaiul megnyerjük a bölcsészkar különböző tanszékeit, vagyis fórumot teremtünk a tanszékek közötti együttműködésnek. A programba hat tanszék kapcsolódott be: a finn nyelvi, a néprajzi, a történettudományi, a művészettörténeti és az irodalmi, ez utóbbit jelölték ki az egész programért felelős tanszéknek. A program nem valamiféle elvi okból korlátozódik a bölcsészkarra, ennek egyszerűen az a magyarázata, hogy a kari keretek túllépése - legalábbis finnországi viszonyok közt - nehezen kezelhetővé és nehezen fejleszthetővé tenné a programot. A hungarológiai program úgy határozta meg önmaga feladatát, hogy „előmozdítja a Jyväskyläi Egyetemen a magyar nyelv és kultúra oktatását, kutatását”.

Első feladatunk az volt, hogy olyan hungarológiai tantervet állítsunk össze, amelyet a bölcsészkar hallgatóinak teljes értékű egyetemi kurzusként kínálhatunk. Első lépésként az egy év alatt teljesíthető tanrendi egység, az ún. „alapismeretek” kurzusának megtervezésére került sor.

E tanrendi egység tartalmát a részt vevő tanszékek tudományos kompetenciája határozta meg: úgy gondoltuk, hogy a mi hungarológiánk lehet a „mi képünkre hasonlatos”, vagyis azt tűztük ki magunk elé, hogy mindenekelőtt azokon a tudományterületeken kínáljuk hungarológiai ismereteket, amelyek szakértői részt vesznek a programban. Elvileg egyik területet sem akartuk előtérbe helyezni; azt reméltük, sikerül olyan tanrendi együtttest létrehozunk, amely egyformán vonzó a programban résztvevő valamennyi tanszék hallgatóinak. Nyilvánvaló, hogy az így létrehozott hungarológia meglehetősen eltér a hagyományos magyar filológiától; a filológia képviselői idegenkedtek is a végeredménytől.

Az egyéves tanrendi egységben végül is az alábbi részterületek kaptak helyet:

- magyar nyelv (kezdő, középfeladók kurzus és fonetika)
- tanulmányok a magyar kultúra köréből (résztanfolyamok: népi kultúra, művelődéstörténet, irodalomtörténet);
- történelem és országismeret.

A hallgató nyelvészeti vagy kulturális speciális képzést választhat. Azok, akik a nyelvi specképzést választják, a kötelező kurzusokon kívül ismereteket szereznek a magyar nyelv történetéről és nyelvjárásairól. A kulturális irányban szakosodók is két további kurzust választhatnak, a magyar kultúra különböző területeiről. A jyvaskyläi adottságok közepette ez egyelőre mindenekelőtt a magyar zenei életben és művészettörténetben való ismeretszerzést jelentette, minthogy programunk ezeken a területeken tud speciális képzést nyújtani.

Az oktatási feladatokat a terveknek megfelelően legnagyobb részben a Jyvaskyläi Egyetem bölcsészkarának oktatói vállalták magukra. Különösen nagy felelősség hárult egyetemünk magyar lektorára, Varga Pálra, aki a magyar nyelven kívül irodalmat és országismeretet is tanít. A többi tanár finn. A hungarológiai programnak - mint ez a fentiekből ki is derül - nincsenek saját tantervei, a kar különböző tanszékeinek oktatói tanítanak hungarológiát. Más státusai nincsenek - legalábbis egyelőre - a programnak, a részmunkaidős kutatási segédként állását leszámítva, akinek munkája ezideig leginkább adminisztratív teendőkből állt. /.../

Finnországban eddig leginkább a finnugrisztika részeként közelítették meg a magyar kultúrát - akárcsak Magyarországon a finn kultúrát. Emögött az a feltevés állt, hogy a finnugor nyelv finnugor kultúrát implikál. A Jyvaskyläi Egyetem hungarológiai programja megpróbált elszakadni ettől a hagyományos kiindulóponttól, amely lényegében nem több, mint a nyelvészeti központúság keltette illúzió. Egyáltalán nem vitatjuk, hogy a kultúra finnugor szempontú megközelítése, téves volta ellenére is, értékes és hasznos kiindulás volt a finn kultúrakutatás számára, másrésztől azonban meg vagyunk győződve arról, hogy immár összehasonlíthatatlanul gyümölcsözőbb, ha abból a művelődéstörténeti tényből indulunk ki, hogy a magyar kultúra a nyugat-európai művelődési kör része. A Jyvaskyläi Egyetemen ez a kiindulópont már csak annál is természetesebb, mert oktatóink végzettsége nagyobb részben nem a finnugrisztikán, hanem az európai kultúrával kapcsolatos tudományokon alapszik. Mihelyt elfogadtuk a magyar kultúra egészen új, vonzó kutatási tárgyként jelenik meg. Többek közt azért is, mert Magyarországot olyan kapunak láthatjuk, amely nekünk nyílik Európa felé. Magyarország ugyanis olyan része Európának, amely sok szállal kötődik a finn kultúrához, s ahol különös szimpátiát éreznek iránta.

Minden változással szemben felvetődnek - s ez szükséges is - kételyek. Így volt ez a Jyvaskyläi Egyetem hungarológiai programjának beindításakor is. Felhívták a figyelmünket, hogy tervezetünk összeegyeztethetetlen a Helsinki Egyetem filológiaiabb jellegű hungarológiai tantervével; úgy ítélték meg, hogy tantervünk nem fog megfelelő érdeklődést kelteni a hallgatókban. Az előbbi észrevételre azzal a megállapítással reagáltunk, hogy a Jyvaskyläi

Egyetem hungarológia-programjának tervezésekor a helyi viszonyokat vettük kiindulásul, s hogy a programot a kar működésének fejlesztéseként, a meglevő tartalékok eddiginél hatékonyabb kihasználására való törekvésként kell tekinteni. Az utóbbi kételyre azzal válaszoltunk, hogy a kételkedők figyelmét felhívtuk a tudományos élet elmúlt évekbeli fejlődésének fő irányára, arra, hogy a művelődéskutatás a korábbiaknál nyíltabb, sokoldalúbb kérdésfőltevések felé tolódott el, valamiféle interdiszciplinaritás felé, miközben a művelődéskutatás új tárgyaiul megjelentek a hagyományos műfajokat nyilvánvalóan túllépő multimédiák. Azt is mondhatnánk, hogy számos művelődéskutató van, aki nem éri be azzal, hogy egy-egy speciális terület képviselője legyen, de egyben művelődéstörténészként is kíván működni. Mindezek alapján úgy véltük, hogy hungarológiai programunk megfelel a jó ideje uralkodó szellemi légkörnek, s éppen ezért érdeklődést fog kelteni a hallgatókban - már csak felépítésénél fogva is.

Amikor 1990 nyarán először lehetett jelentkezni hungarológia szakra, nyolcan adták be kérelmüket. Mikor aztán ősszel megindult az oktatás, hétről hétre új meg új jelentkezők jöttek. Végül számuk tizennyolcra emelkedett. Tizenketten mindjárt az első évben elvégezték az alapismeretek kurzusát, de még további meglepetés is várt ránk, tanárokra: az egyéves oktatási program elvégeztével kilencen szerették volna megszakítás nélkül folytatni tanulmányaikat. Ebben a helyzetben a bölcsészkar úgy döntött, hogy beindítja az alapkursusra épülő kétéves oktatási program (ún. cum laude-tanulmányok) tervezését. A tavasz folyamán a részt vevő tanszékek egyetértésre is jutottak a szélesebb körű tanulmányok tartalmát illetően, s a kari tanács döntött a cum laude-tanulmányok 1991 őszétől való beindításáról. Ezzel egyidőben újabb tizennyolc hallgató jelentkezett a szakra, ami azt jelenti, hogy Jyväskyläben több mint harminc hallgatója van a hungarológiának.

A teljes, hároméves oktatási programot olyan érv alapján bírálták, amelyre már nem lehet a fentiekhez hasonló egyszerű választ adni. „Célszerű-e, hogy a hallgatók olyan szakon folytassák megkezdett egyetemi tanulmányaikat, amely nem képvisel önálló tudományterületet, és nincs saját módszertana sem.” Erre úgy válaszolhatunk, hogy először is utalunk arra: ma már a bölcsészettudomány egyetlen területének sincs saját, különálló módszertana abban az értelemben, ahogy valaha korábban; minden kutatási területen egyre nagyobb mértékben törekszenek a művelődéskutatás általános módszertanának alkalmazására. Erre jó példát kínál akár a strukturalizmus, akár a szemiotika elterjedése a művelődéskutatás különböző területein. Napjainkban pedig a művelődéskutatás terén éppenséggel valamiféle anarchia uralkodik; akár a legújabb elméleti paradigmákra - a dekonstrukcióra vagy a posztmodernre - való támaszkodás is problematikusnak tűnik; a művelődéskutatás kiindulópontjául egyre általánosabban elfogadottá válik a politikai céltudatosság az érdektelen vizsgálódások helyett. Mindezek fényében legföljebb a módszertani hagyományok hiányát lehet a hungarológiával kapcsolatban kifogásolni. Másodszor arra kell emlékeztetnünk, hogy a Jyväskyläi Egyetem hungarológiai programja eredetileg is az egyes intézetek együttműködési formájaként jött létre. Vagyis a Jyväskyläi Egyetem hungarológiai programja - csakugyan paradox módon - nem is arra törekszik, hogy hungarológusokat képezzen, hanem arra, hogy segítse a hallgatók és a kutatók szakosodását, vagyis hogy a magyar kultúra szakértőivé válhassanak - saját szakterületükön belül, lett legyen az akár a zenetudomány, akár a történettudomány, akár bármi más. Ezzel függ össze programunknak az a sajátossága is, hogy valamennyi oktató csakis a saját tudományterületének tárgyából ad elő. Tényleges hungarológusok nincsenek oktatói gárdánkban, csupán egyes tudományszakok olyan képviselői, akik képzettségüket kiegészítették azzal, hogy elmélyültek a magyar kultúra kérdéseiben.

Hungarológiánk másik működési területe a kutatás. Első feladatul azt tűztük magunk elé, hogy átfogjuk a finneknek a magyar kultúráról alkotott képét, vagyis hogy tisztázzuk, milyen a

magyar kultúra - a finnek szemszögéből. Ebből a célból előadás-sorozatot szerveztünk a Jyväskyläi Egyetemen, melynek előadói a magyar kultúra legjobb finn szakértői közül kerültek ki. Valamennyien saját területükről választottak témát: saját művelődéskutatói kompetenciájukon belül valamennyien arra törekedtek, hogy bemutassák és értékeljék a magyar szellemi életet, s hogy összehasonlítsák a mi kultúránkkal. Az eredmény valamiféle, finnek rajzolta térképvázlat lett a magyar kultúra 1990-es állapotáról. A mű 1991 tavaszán jelent meg *Kulttuurin Unkari* (A kultúra Magyarországa) címmel. A benne szereplő tíz tanulmány nyelve a finn, de a külföldi érdeklődőkre való tekintettel bőséges német nyelvű összefoglaló is helyet kapott a kötetben. A következő kiadvány, amelyen jelenleg dolgozunk, fordításkötet lesz, válogatás a huszadik századi magyar esszéirodalomból. Témaköre a magyar történelem és a magyarság lesz. Vagyis, ha az első kötetünk a finnek magyarokról alkotott képét mutatta be, úgy e másodikat tekinthetjük a magyarok önarcképének. Ezt az önarcképet századunk vezető magyar esszéistái rajzolják Adytól, Fülep Lajostól, Babitstól, Kosztolányitól egészen Csoóri Sándorig, Dümmerth Dezsőig. Egyéb, az egész programot érintő kutatási tevékenységről korai volna még beszélni, de elmondhatom, hogy az egyes intézetekben jó tempóban folyik a kutatás. Különösen eredményes a Zenetudományi Tanszék, ahol Kodály zenefilozófiájához közelítenek egészen újszerűen, s a Történettudományi Tanszék/.../

A kultúra Magyarországa nem szokványos egyetemi kiadványként látott napvilágot; megjelentetője a Jyväskyläben működő Atena kiadó volt. Azért hangsúlyozom ezt, mert megmutatja, hogy a hungarológia programnak, tudományos-oktatási céljai mellett, az is célkitűzése közé tartozik, hogy szélesebb körű kulturális küldetést töltsön be, kommunikációs kapcsolatokat tartson fenn az egyetemen kívüli világgal is. Másik oldalról nézve a dolgot, az idei évtől a jelentkezők közt több olyan is van, aki nem hallgatója a Jyväskyläi Egyetemnek; az is ide tartozik, hogy előadóink közt voltak az egyetemi világon kívülről jött szakértők is.

A magyar kultúra kutatása és oktatása területén kitűzött céljaink megvalósításához feltétlenül szükségünk van egy tudományos könyvtárra. Mikor ezt fölismerve tájékoztattuk a Jyväskyläi Egyetem könyvtárát programunkról, meglepetésünkre azt a választ kaptuk, hogy nem sokkal ezelőtt kereste meg a könyvtárat a Helsinkiben működő Magyar Kulturális Központ azzal a javaslattal, hogy jó volna, ha a finnországi egyetemi könyvtárak közül éppen a jyväskyläi fordítana kiemelt figyelmet a hungarológia területére. A könyvtár vezetése érdeklődött a javaslat iránt, s így örömmel fogadták a hungarológiai program előterjesztését, amely a magyar nyelvvel és kultúrával kapcsolatos könyvek gyarapításának területén kifejtendő együttműködésre vonatkozott. A hungarológiai tevékenységet koordináló bizottság rögtön kiegészült az Egyetemi Könyvtár képviselőjével; az ő révén a könyvtár is részt vesz a program irányításában, s információkat kap fejlődéséről. Ez a szerves együttműködés a program és a könyvtár között lehetővé tette, hogy az Egyetemi Könyvtár igazán dinamikusan fejleszthesse a hungarológia által igényelt könyvtári és információs szolgáltatásait.

A Jyväskyläi Egyetem hungarológiai programjának gyors fejlődése a mi számunkra is új kihívásokat hozott, amelyek megválaszolására alig volna célszerű kizárólag a saját erőnkből törekedni. Jelenleg elsőrendűen fontos feladatnak tartjuk, hogy programunk mihamarabb a nemzetközi hungarológia szerves részévé váljon. /.../

In: Régi és új peregrináció. Magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon III. Szerk. Békési Imre, Jankovics József, Kósa László, Nyerges Judit. Bp.- Szeged, 1993. 1555-1560.p.

## Norvik Piret

### Magyaroktatás a tartui egyetemen az Észt Köztársaság idején

A bevezetésben azonnal el kell mondanom, hogy sokan a fiatalok között és azok, akik nem kísérték figyelemmel a történelmi fordulatokat, esetleg nem is tudják, hogy az I. és II. világháború közötti időszakban önálló Észt Köztársaság létezett. Észtországban, Európa egyik legrégebben működő egyeteme található, amelyet 1632-ben alapítottak. A 19. század végén és a 20. század elején az oroszosítás-politika következményeként az egyetem orosz nyelvű volt. Az Észt Köztársaság kikiáltásától kezdve - tehát 1918. február 24-e óta - mind a mai napig a tartui egyetem észt nyelvű.

A tartui egyetemen sok világhírű tudós tanított. Pl. Ludvig *Puusepp*, az idegsebészet egyik megalapítója, az orvosi tudományok doktora, egyetemi tanár, az Észt Tudományos Akadémia tagja.; Ernst *Öpik*, asztronómus, az észt asztronómiai iskola egyik teremtője, dr. phil. nat., az Észt Tudományos Akadémia tagja, egyetemi tanár, és sokan mások.

Az Észt Köztársaság tartui egyetemének ünnepélyes megnyitására 1919. december 1-én került sor. A bölcsészkaron (amelyikről a következőkben szó lesz) a tanári állások rendszere nagyjából már 1919 nyarán kialakult, amikor az első tanárokat nevezték ki. Kezdetben nehéz volt tanárokat találni az észt nemzetiségű vagy észtül beszélő külföldiek közül. Ezért gyakran külföldi tanárokat vettek igénybe (közülük öt finn tanárt)<sup>179</sup>. A bölcsészkar 1919 szeptemberében kezdte meg működését 18 egyetemi tanárral, 5 docenssel és 10 előadóval.<sup>180</sup>

Már 1919-től kezdve a bölcsészkar tanács ülésein többször szóba került a finn és a magyar nyelv tanításával kapcsolatos kérdéskör. Hilja *Kettunen*, a finn lektor hamar megkezdte munkáját a tartui egyetem újranyitását követően, a magyar lektorátust azonban csak néhány évvel később hozták létre. 1922. november 3-án a tartui egyetem magyar lektora *Virányi Elemér* lett.<sup>181</sup>

Az Észt Köztársaság idején a tartui egyetemen működött magyar lektorok oktatási és tudományos tevékenységét részletesen elemezte az egyetem egykori közigazgatási tanára, *Csekey István*, az *Estonisch-ungarische Beziehungen und das Ungarische Wissenschaftliche Institut in Tartu* (Dorpat) c. művében.<sup>182</sup> A Szovjet-Észtországban az említett kérdéssel legalaposabban *Reet Vääri* foglalkozott, a tartui egyetem oktatója, aki a kutatásait 1970-ben foglalta össze *Soome ja ungari keele lektoraat Tartu ülikoolis 1918-1940. aastal* (A finn és a magyar lektorátus a tartui egyetemen 1918 és 1940 között) c. munkájában.<sup>183</sup> Az észt nyelvű cikkhez német nyelvű összefoglalás járul. Különösen érdekessé teszi ezt a munkát az a tény, hogy

<sup>179</sup> Eesti Vabariigi Tartu Ülikool 1919-1929. Tartu 1929, 185.l.

<sup>180</sup> B.Kangro, Universitas Tartuensis, Eesti Vabariigi Tartu Ülikool ja üliõpilaskond sõnas ja pildis. Lund 1970, 55-56.l.

<sup>181</sup> R. Vääri, Soome ja ungari keele lektoraat Tartu ülikoolis 1918-1940. aastal. Tõid eesti filoloogia alalt III. Tartu Riikliku Ülikooli Toimetised, 259. füzet, 306.l.

<sup>182</sup> S.v. Csekey, Estonisch-ungarische Beziehungen und das Ungarische Wissenschaftliche Institut in Tartu (Dorpat). Bibliotheca Hungarico-Estica Instituti Litterarum Hungarici Dorpatensis editit Stephanus Csekey, Nr. 8. Tartu (Dorpat) 1930.

<sup>183</sup> R. Vääri: i.m. 303-311.l.

figyelembe vettek sok olyan adatot, amelyet a magyar lektorok családtagjai által észt közéleti személyeknek küldött levelekből merítettek. A beszámolómban elsősorban ezen a két áttekintő munkán alapul.

1923-ban Tartuban létrehozták a magyar tudományos központot, a Magyar Tudományos Intézetet. Az intézet tagjainak célja a tudományos és irodalmi tevékenység volt, a magyar-észt kapcsolatok fejlesztése. Az első nagyobb rendezvény egy Madách-ünnepség volt az egyetem dísztermében. Az est védnöke Peeter Põllu, az egyetem kurátora és Michael Jungerth, a magyar charge' d'affaires voltak. Szerepeltek a Magyar Intézet tagjai és magyar művészek. A korabeli sajtó szerint az est kulturális eseménnyé vált.<sup>184</sup> A Magyar Intézet igazgatói feladatait Virányi Elemér látta el. Oktatási munkáját a tartui egyetemen 1923 februárjában kezdte. 1924 elejétől kezdve az előadásait a Magyar Intézet termeiben tartotta. Virányi Elemér a magyart kezdőknek és haladóknak tanította, s előadásokat tartott a magyar irodalomról. A nyelvtani órákon áttekintették a magyar nyelv alapvető vonásait, magyar nyelvű szövegeket fordítottak és elemeztek. 1923-ban, a második félévben Virányi Elemér magyarul tartotta előadásait a magyar irodalom 1772 és 1831 közötti időszakáról. Később Madách Imre „Az ember tragédiájá”-t olvasták és fordították. Azután sorra kerültek előadások a 19. századi magyar irodalomról, 19. századi magyar regényről (különös tekintettel Jókai Mórra), az újabb magyar regényről, az újabb magyar költészetéről 1800 és 1900 között, magyar irodalomról 1882 és 1918 között. Az említett előadásokon kívül még szemináriumokat tartott az észt és a magyar nyelv közös vonásairól.<sup>185</sup>

Virányi Elemér oktatási és tudományos tevékenysége Tartuban rendkívül gyümölcsöző volt. Az itteni sajtóban sok észt nyelvű cikket publikált a magyar történelem és kultúra tárgyköréből. Külön könyvként a következő munkái jelentek meg: *Ferenc Herczeg ja tema kirjanduslik toodang* (Herczeg Ferenc és irodalmi munkássága). Bibliotheca Hungarico-Estica Instituti Litterarum Hungarici Dorpatensis, edidit Stephanus de Csekey, Nr. 4. Tartu (Dorpat) - Budapest, 1927. 28 l.; *Ungari ajalookirjanduse pääjooned* (A magyar történelmi irodalom fő vonalai). Bibliotheca Hungarico-Estica Instituti Litterarum Hungarici Dorpatensis, edidit Stephanus de Csekey, Nr. 5. Tartu (Dorpat) - Budapest, 1927. 24 l.; *Ungari uurimused hõimurahvaste ja algkodu ülesotsimiseks* (A rokon népek- és őshaza- kutatások Magyarországon). Bibliotheca Hungarico-Estica Instituti Litterarum Hungarici Dorpatensis, edidit Stephanus de Csekey, Nr 6. Tartu (Dorpat) - Budapest, 1927. 26 l.; *Thalés Bernard littérateur français et ses relations avec la poésie populaire estonienne et finnoise*. Bibliotheca Hungarico-Estica Instituti Litterarum Hungarici Dorpatensis, edidit Stephanus de Csekey, Nr. 7. Tartu (Dorpat) 1928. 128 l.<sup>186</sup>

A tartui egyetemen oktatási és tudományos munkával eltöltött 11 félév után Virányi Elemér 1928-ban visszatért Magyarországra, s meghalt a II. világháborúban. Utána a Magyar Intézet igazgatója Csekey István lett.<sup>187</sup> Magyar lektorként azonban rövid ideig a tartui egyetem svéd lektora Nils-Herman Lindberg működött. 1922 és 1925 között svéd lektor volt Budapesten, a Pázmány Péter Tudományegyetemen, 1921-től 1923-ig Budapesten a svéd konzulátus titkára, 1927-ben svéd lektor volt a tartui egyetemen. A magyar nyelvi órákat kezdőknek és haladóknak tartotta az olvasási gyakorlatokkal együtt. A Tartuban keletkezett írásaiban

---

<sup>184</sup> S.v. Csekey: i.m. 37.l.

<sup>185</sup> R.Vääri: i.m. 306.l.

<sup>186</sup> R.Vääri: i.m. 307. l.

<sup>187</sup> S.v. Csekey: i.m. 76-77.l.

elsősorban a tartui svéd lektorátussal kapcsolatos kérdésekkel foglalkozik. 1931. január 1-én az új magyar lektor Györke József lett. Györke József 1906-ban Celldömölkön született. A pécsi tudományegyetemen szerzett bölcsészdoktori oklevelet 1929-ben. 1931-36 között Észtországban a tartui egyetemen a magyar nyelv lektora és a Magyar Intézet vezetője volt. Hazatérve az Országos Széchényi Könyvtárban működött. 1945-től annak főigazgatója volt. 1936-tól haláláig a Finn-Ugor Kulturális Kongresszusok Állandó Magyar Bizottságának titkára volt. 1942-ben a budapesti egyetemen az uráli szóképzéstan és szóragozástan tárgyköréből magántanárrá nevezték ki. 1939-től az *Északi Rokonaink* (a Magyar-Finn és a Magyar-Észt Társasági Közleményei) című kiadvány társszerkesztője volt. Főként a szóképzés problémáival foglalkozott és behatóan tanulmányozta az uráli nyelveket, elsősorban a szamojédet.

Györke József nyelvész, könyvtárigazgató, az MTA levelező tagja 1946-ban halt meg Budapesten. Tartuban íródott főbb műve: *Die Wortbildungslehre der Uralischen* (Tartu, 1935).<sup>188</sup>

A tartui egyetem utolsó magyar származású lektora dr. Fazekas Jenő volt, aki 1937 januárjától a fordultatos 1940 januárjáig dolgozott Tartuban. Fazekas Jenő 1926 és 1932 között a debreceni egyetemen finn-ugor nyelveket, magyar nyelvet és irodalmat, latin és görög nyelvet tanult, 1929-ben a helsinki egyetemen ösztöndíjas volt és 1932-33-ban szintén ösztöndíjasként a tartui egyetemen tanult. 1932-33-ban, valamint 1935-36-ban Debrecenben könyvtárosként dolgozott, azután lektor volt a tartui egyetemen. 1942-től 1944-ig pedig a helsinki egyetemen, 1945-től kezdve Uppsalában.<sup>189</sup>

„A kezdőknek tartott magyar órákon népdalokat, népmeséket és egyszerűbb szépirodalmi szövegeket fordítottak és elemeztek, segédanyagként hanglemezeket használtak. A haladók csoportjában Fazekas Jenő a magyar nyelvtan fontosabb problémáit elemezte, a szóalaktan nyelvtörténeti kialakulásáról beszélt, elemezték a szövegeket és beszédgyakorlatokat tartottak. A magyar irodalomból átvették a 19. századi magyar prózaírókat, az újabb magyar irodalmat, válogatott részleteket a korábbi irodalomból, elemezték nyelvileg és történelmileg Petőfi verseit, áttekintették a magyar irodalom főbb vonulatait a 18-19. században (a nemzeti mozgalom kora, a magyar romantika előkészítése és a romantika).”<sup>190</sup>

A Tartu-korszak idején a kiváló magyar tudós következő főbb írásai jelentek meg: *Ungari rahvaluulest ja rahvamuusikast* (A magyar népköltészetéről és népzénéről). Eesti Kirjandus 1937, 355-364. 1.; *Ungari uuemast kirjandusest* (Az újabb magyar irodalomról). Looming, 1938. 79-86.; 224-232. 1.; *Ungari ja Euroopa kultuur* (A magyar és az európai kultúra). Varamu 1939, 1021-1026. 1.<sup>191</sup>

1939 őszén kiéleződött a politikai helyzet Észtországban. Az 1939. augusztus 23-án kötött Molotov - Ribbentrop-paktum szerint Észtország a Szovjetunió befolyási övezetébe került. A Szovjetunió erős hatást gyakorolt Észtországra, abból a célból, hogy létrejöjjön a kölcsönös segítségnyújtási egyezmény. Ennek következményeként a Szovjetunió katonai támaszpontokat állított fel Észtországban. 1940 júniusában a szovjet hadsereg gyakorlatilag megszállta Észtországot. Kikiáltották az Észt Szovjet Szocialista Köztársaságot. A szovjet hatalom körülményei között a tartui egyetemen alapos változásokra került sor.

<sup>188</sup> Lásd még Lakó György, Gy.J. Magyar Nyelv, 1946.

<sup>189</sup> R.Vääri: i.m. 309.l.

<sup>190</sup> U.a.

<sup>191</sup> U.a.



A magyar lektorátust már 1940 januárjában megszüntették.<sup>192</sup>

A tartui egyetemen hosszú ideig a finnugor tanszék vezetőjeként tevékenykedett Ariste *Paul* akadémikus közlése szerint a II. világháborús nehéz időkben a tartui egyetem és a magyar egyetemek valamint a tudósok kapcsolatai megszakadtak. A Magyar Intézet könyvtárának nagy része elpusztult. Amikor a tartui Állami Egyetem 1944 őszén működni kezdett, akkor a megmaradt magyar nyelvű könyvek az egyetem, könyvtárába kerültek, egy részük a finnugor tanszéken maradt.<sup>193</sup>

A magyar nyelvet tovább tanították a tartui Állami Egyetem finnugor tanszékén, de a lektorok már nem magyarok voltak, hanem észtek. A szovjet társadalom demokratizálódásának eredményeként lehetőség nyílik arra, hogy 1989 őszétől kezdve a tartui egyetemen már megint finn lektor taníthatja a finn nyelvet. Vajon mikor kerül sor arra, hogy a magyar nyelvet újra magyar lektor tanítja?

In: Hagyományok és módszerek. Az I. Nemzetközi Hungarológia-oktatási Konferencia előadásai. Bp. 1990. 102-109.p.

---

<sup>192</sup> B.Kangroo: i.m. 59. l.

<sup>193</sup> P.Ariste, Tartu ülikooli suhted Ungariga. - Edasi, 1962 április 4.

## Lars-Gunnar Larsson

### A magyar nyelv oktatásának kialakulása a svédországi egyetemeken

#### 1. Bevezetés

Egy nyelvészeti fakultáson a magyar nyelv önálló tantárgyként szerepelhet vagy a finnugor tudománynak egy részeként. A svédországi egyetemeken néhány év óta csak ez a második lehetőség van meg, és ezáltal a kialakulás saját kiindulópontjához tért vissza.

#### 2. A kezdet

##### 2.1. *K.B. Wiklund* és a finnugor nyelvtudomány Uppsalában

A magyar nyelv egyetemi szintű oktatása 1900 őszen kezdődött, amikor Karl Bernhard *Wiklund*, a finnugor nyelvtudomány docense megtartotta első magyar kurzusát. A finnugor nyelvtudomány oktatása 1894-ben kezdődött. A finnugor nyelvek első professzúrája Wiklund nevéhez kapcsolódik. Megjegyzendő, hogy a tudományágon belül a hangsúlyt a Svédországban beszélt és honos nyelvekre, a lappra és a finnre helyezték. Wiklund idejében a professzor volt az intézet egyetlen tanára, és a tanulók száma elenyésző, évente körülbelül öt tanuló volt az átlag. A finn tanulók nagy többségét a finn anyanyelvű svédek tették ki, de ehhez hasonló magyarul tanuló diákok nem voltak. Figyelemre méltó az is, hogy a magyarul tanulók jelentős hányadát ez idő alatt a különböző színvonalakon levő szlavisták között találjuk. Az évszázad elején Wiklund tanítványai között Richard *Eklblomot* és Tore *Torbjörnssont* fedezhetjük fel, akik később mindketten a szláv nyelvek professzoraként dolgoztak. Az évszázadunk első tíz éve alatt Wiklund, (Svédország egyetlen finnugor tanára) hatszor tartott magyar kurzust, az ezután következő 23 év alatt pedig csak négyszer.

##### 2.2. A stockholmi főiskola magyar intézete

A stockholmi főiskolának, későbbben egyetemnek a magyar intézete *Leffler* Béla kezdeményezésére jött létre. Az intézet történetének a csúcspontja 1936-tól 1947-ig terjedő, *Lotz* János munkálkodásának időszakára tehető. Állandó tanári állás nem volt Lotz ideje után. 1949-től 1972-ig az intézetben *Átányi* István helyére *Lazar* Oscar lépett, majd az 1980-as takarékosági intézkedések miatt a stockholmi intézetet megszüntették.

Az 1930 és 1980 közötti időben a svédországi magyar oktatás és kutatás legfontosabb intézményének a stockholmi Magyar Intézetet nevezhetnénk. Ennek eredményeképpen a stockholmi egyetemi könyvtár magyar irodalmi és nyelvészeti könyvgyűjteménye nagyszámúvá és széleskörűvé vált. Az eddigi egyetlen magyar témájú doktori disszertációt, mely a Kazinczy nyelvén előforduló interferenciát tárgyalta, Éva *Martins* írta és védte meg Stockholmban.

### 3. A kialakulás: 1930-1980-ig.

1933-ban Björn Collindert a „finnugor nyelvek, különös tekintettel a lappra és a finnre”, professzorának nevezték ki. Az uppsalai intézetnek lehetősége nyílt a stockholmi Magyar Intézet lektorának a vendégtanítására, illetve az uppsalai egyetemistáknak, hogy Stockholmban mélyítsék el magyar tudásukat. Uppsalában a harmincas évek végén és a negyvenes évek elején Lotz János tanított magyarul, amit később az ösztöndíjas Átányi István vett át. A második világháború után a svéd állam segítségével sok menekült kelet- és közép-európai kutató dolgozhatott svédországi egyetemeken mint úgynevezett „irodai kisegítő”, köztük Fazekas Jenő, a helsinki magyar lektor, aki az ötvenes években az uppsalai intézet óraadó tanára volt.

A lundi egyetem finnugor intézetét az észt menekült Julius Magiste professzor alapította. A lundi intézet pénzügyi helyzete mindig bizonytalan volt, professzúrája pl. sohasem volt. A hatvanas évek közepéig bizonyos időszakokban ott tanított Szente Imre is mint óraadó tanár. Amikor ő Finnországba költözött, a magyar nyelv tanítása a finnugor egyetemi lektorra hárult. A lundi intézet tanulóinak összlétszáma nagyon alacsony volt s magyar tanítás csak szórványosan fordult elő. Amikor 1968 őszén jómagam is magyarul tanultam Lundban, egy olyan kis csoport tagja voltam, amelyhez hasonlóról azóta sem hallottam a svéd egyetemen: hárman voltunk - én, a diák, és két tanárom. Közülük az egyik egy Magyarországon született „irodai kisegítő”, akivel a kiejtést gyakoroltam.

Amikor Bo Wickman 1961-ben Björn Collinder utódja lett, a hungarológia kiváló képviselőt nyert az uppsalai egyetemen. Wickman útja a finnugor nyelvek professzúrájához magyar-tanulással kezdődött Lotz Jánosnál (majd finn tanulmányokkal folytatódott Collindernél, s később szláv és török nyelveket tanult Lundban). Igaz érdeklődését és elkötelezettségét a magyar nyelv iránt fönntartja ma is a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság a elnökeként. Bo Wickman 21 évig volt a „finnugor nyelvek professzora, különös tekintettel a lappra és a finnre”, s sok különböző szintű magyar kurzust tartott. Ő állította össze az első svéd-magyar szótárt és írt egy rövid, de kitűnő tájékoztatót a magyar nyelvtanról, pedig Wickman legfontosabb kutatási területe a lapp nyelv és az összehasonlító uralisztika. A hatvanas évek kezdetén az intézethez hozott egy menekültet, az egykori finnországi lektort Lavotha Ödönt, aki a docensi címre jogosító tanulmányának a *Studien zu dem ungarischen Potentialsuffix hat/het* megírása előtt, közben és után összesen 10 évig dolgozott a finnugor intézetben, mint ún. irodai kisegítő. 1972-ben meghalt Lavotha Ödön. A tanítást lánya Lavotha Csilla folytatta óraadó tanárként, és Bo Wickman támogatásával befejezte és kiadta apja svéd nyelvű nyelvtanát és tankönyvét. 1981-ben Lazar Oscar, az uppsalai intézet akkori docense, átvette a magyar oktatást, de a következő évben a lundi finnugor intézet vezetője lett.

### 4. Magyar mint szaktárgy

A 20. évszázad első felében a finnugor nyelvtudományban dominált a finn és a lapp nyelv. Kevés svédnek volt indítóoka arra, hogy a magyart válassza szaktárgyának. A magyart általában mint harmadik nyelvet vették föl a finnugor tanulásban. A svédországi társadalom az elenyésző magyar-svéd kapcsolat miatt nem támogatta a magyar tanulást. A második világháború után megváltozott a helyzet, hirtelen meglehetősen számottevővé vált a svédországi magyar nyelvet beszélők és hamarosan a magyarul tanulók száma is.

1970 körül a svéd egyetemi tanítási rendszer reformja idején Bo Wickmannak sikerült megváltoztatni a finnugor szaktárgy tanulásának a hierarchiáját, és az addigi finn és lapp túlsúlyt

megszüntetni és a finn, lapp, észt és magyar nyelvet önállóbb szakággá változtatni. Ezáltal a diákoknak nagyobb lehetőségük nyílt a magyartanulásra. Ezt nevezhetnénk az első jelentős változtatásnak a svédországi hungarológiában.

Svédországban egyre növekszik az érdeklődés Magyarország iránt ami összefügg az itteni változásokkal, a turizmussal és a magyar kultúra jobb ismeretével, és ezáltal emelkedik mostanában a tanulóknak a száma.

## 5. A mai helyzet

Bo Wickman ideje alatt a finnugor nyelvek kutatásának és tanításának feltételei alapvetően megváltoztak. 1982-ben, amikor nyugdíjba ment, már négy professzúra létezett a finnugor tudományok területén: egy lapp és két finn tanszéket alapítottak Umeában és Stockholmban. Ezért a leszűkített megnevezést „különös tekintettel a lappra és a finnre” kiszélesíthették és a professzúráját én már finnugor megnevezéssel vettem át. A finnugor nyelvek professzúrájának a felelőssége kiterjedt az egész finnugor nyelvtudományok területére. De ugyanakkor egész Svédországban egyetlenegy állás sem volt a legnagyobb finnugor nyelv oktatására. Így tehát nem volt nagyon nehéz érvelni e visszasság megváltoztatásáért. A gyors átalakulás és a pénzügyi megerősödés azonban nem jellemző a humán tanszékek helyzetére a svédországi egyetemeken. Csak 1987-ben jöttek létre állandó állások. Addig óraadó tanárok tanították a magyart. *Dugántsy* Mária, aki Budapesten lett a finnugor nyelvtudomány doktora, és *Harrer* Gábor, aki a hetvenes évek elején jött Svédországba.

1987-től kezdve a magyar oktatás pénzügyileg is biztosabb alapokra került. Január 1-én kinevezték Dugántsy Máriát „a finnugor nyelvek, különös tekintettel a magyar nyelv” lektorának. Június végén a svéd kormány pozitívan döntött az uppsalai finnugor intézet magyar lektorátusának ügyében. 1987 őszén *Zaicz* Gábor elfoglalta az új lektori állást. Ennek az állásnak a létrehozása a második jelentős változtatás a svédországi magyaroktatás történetében. E két állandó állás miatt az intézetünknek évente 500-nál is több óra áll a magyar- oktatás rendelkezésére. (Nagyon öröndetes az is, hogy a lektorátus egy bilaterális csereegyezmény keretén belül jött létre s így a két nyelv és kultúra jobb ismeretén keresztül jobban megismerhetjük egymást - és biztosabbak az állások.)

## 6. Az uppsalai intézet helyzete

A svédországi magyaroktatás és kutatás tehát Uppsalában áll a legbiztosabb alapon. A következőben az uppsalai intézet helyzetéről fogok beszélni.

Az utóbbi évek folyamán jelentősen emelkedett a magyarul tanulók száma. Ennek több oka van. A második világháború után elkezdett növekedni a magyar bevándorlók száma Svédországban, és jó 10 év óta a második generációhoz tartozó magyar gyerekek tanulhatják anyanyelvüket, mind az általános iskolákban, mind a gimnáziumokban. Közülük sokan akarják folytatni tanulmányaikat az egyetemen. Magyarország politikai és gazdasági fejlődése felkeltette a svéd társadalomtudósok és közgazdászok érdeklődését is a magyar nyelv iránt. A múlt tavasszal indított esti magyar kurzusunkra 16 társadalomtudományt és jogot tanuló hallgató iratkozott be. A magyartanulásnak persze más indítókai is lehetnek.

A doktori értekezések témájának a megválasztásában eddig domináltak a lapp nyelvre és a balti tengeri finn nyelvekre, különösen a finnre vonatkozó témák. Ez a helyzet ma is, de érezhető a küszöbön álló változás. Idén elfogadtuk az első magyar doktorandust, aki magyar

témát választott, s még legalább négyen jelezték érdeklődésüket. A magyar nyelv iránti érdeklődés növekedését bizonyítja az is, hogy a Fenno-Ugrica Suecana című folyóiratban az utóbbi időben megjelent több hungarológiai témát tárgyaló cikk is. A folyóirat 1978-ban jött ki először. Nyolc évvel később, a Fenno-Ugrica Suecana nyolcadik számában megjelent Lars Borinnak a cikke *Is Hungarian a case language?* ami az első svédországi hungarológiai cikk volt a folyóirat addigi 77 cikke és recenziója után. A következő számban Harrer Gábornak a magyar többes szám képzésével foglalkozó cikke jelent meg. A folyóirat már nyomtatásban levő és tervezés alatt álló számaiban magyar irodalommal foglalkozó cikkek várhatók. (Gun von Krusenstjerna Szabó Magda Az őz című regényéről írt és Mari Jaukkuri Déry Tibor Niki c. kisregényét analizálja.) A magyar nyelv és kultúra iránti érdeklődés a kutatási eredmények mellett, azért is fontos, mert „finnugorabbá” teszi a svédországi finnugraszatót.

Amikor az uppsalai magyaroktatás erősödéséről beszélek, azt is szeretném aláhúzni, hogy törekvéseinket a magyarországi kulturális intézmények mindig is támogatták. Csak hogy egy példát említsek, könyvtárunk bővítésében és korszerűsítésében sok segítséget kaptunk (például az Országos Széchényi Könyvtártól, a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaságtól, a Magyar Lectori Központtól, a Szerzői Jogvédő Hivataltól, a Művelődésügyi Minisztériumtól és a stockholmi Magyar Nagykövetségtől), amit örömmel és hálával nyugtázunk. Habár nem minden új könyvünk magyarországi ajándék, könyvtárunk fejlődéséről talán az ad jó képet, miszerint az uppsalai egyetem nyelvészeti intézetei között egynek sincs nagyobb könyvbeszerzése mint nekünk.

Két reményem megemlítésével szeretném befejezni ezt az áttekintést. A magyart tanulóinknak a háttere nem egyforma. Vannak olyanok, mint a társadalomtudományi szak hallgatói, akiknek halvány gőzük sincs a magyarról, vagy akármilyen más nyelvről, van akinek magyar az anyanyelve, sőt aki Magyarországon végezte az iskoláit. Az intézetnek azonban csak egyetlen egy magyar kurzusa van, ami arra a feltételezésre épül, hogy minden tanuló kezdő. Jó lenne, hogyha lenne egy alternatív kurzusa azoknak, akik már tudnak - valahogyan - magyarul. Ez még megvalósításra vár, csakúgy, mint egy másik lehetőség létrehozása. Egy lapp nyelvű vagy egy finn nyelvű beszélgetés egyik fő alkotóeleme a csend, ez egyedül is gyakorolható. A magyarul tanulók egy olyan finnugor nyelvet tanulnak, amit muszáj beszélni, s ezt a magyar környezet nagymértékben megkönnyíti. A Debreceni Nyári Egyetem kurzusai nagy segítséget nyújthatnak diákjainknak az élő magyar nyelv elsajátításában. A svédországi diákok számára azonban csak három hely van Debrecenben. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy tíz uppsalai tanuló közül egy vehet részt a nyári egyetemen. A növekvő uppsalai érdeklődés további fejlesztése érdekében célszerű lenne, ha több hallgatónknak adhatnánk meg a lehetőséget a magyar kultúra közelebbi megismerésére és a nyelv alaposabb elsajátítására.

In: Hagyományok és módszerek. Az I. Nemzetközi Hungarológia-oktatási Konferencia előadásai. Bp. 1990. 89-96.p.

## Szépe György

### Lotz János pályája

Somogyvámosról kivándorolt magyar munkáscsaládban született 1913. március 23-án Milwaukee városában (Wisconsin állam, Amerikai Egyesült Államok). Az elemi iskoláit Detroitban kezdte el, de még tíz éves kora előtt hazatért szüleivel Somogyvámosra. Szülei ott is éltek halálukig.

Középiskoláit a bonyhádi evangélikus gimnáziumban végezte. 1931-ben a budapesti egyetemre került, ahol 1935-ben fejezte be tanulmányait. Négy szakterületen munkálkodott: a filozófiában, a magyar, a német és az angol filológiában (a filológián értve azt, hogy egyaránt érdekelte a nyelvészet és az irodalom). Olyan gyorsan kikerült a negyedik év végén külföldi ösztöndíjasnak, hogy oklevelét ki sem váltotta; azt három évtized múltán nyújtották át neki, amikor vendégprofesszor volt régi egyetemén.

Hivatalos egyetemi tanulmányait „sub auspiciis” doktorátussal zárta le: *A történelmi világkép - Az ember az időben* című értekezését 1937-ben védte meg (de sajátos okokból nem a budapesti, hanem a pécsi tudományegyetemen).

Egyetemi tanulmányairól tisztelettel beszélt, szeretetét azonban az Eötvös-kollégium számára tartotta fenn. A kollégium rendkívül termékeny szellemi légköre tette őt tudóssá, alkotóvá; egész életében ezt a kollégista tudósképző módszert igyekezett megvalósítani tanárként.

A kollégiumban - sok kedves tanára közül - Gombocz Zoltán volt a mestere; az a nyelvész, akinek már lassanként legendássá válik személye, s akinek hatása letörölhetetlen nemcsak tanítványainak, hanem a magyarországi nyelvészet egészének munkájáról. Gombocz is bízott Lotzban; nagyon fiatalon kiküldte Stockholmba. /.../

Budapesten érte a másik olyan élmény, amely élete végéig elkísérte. Kosztolányi Dezső magántitkára volt egyetemista korában. Innen ered részben szinte kötői belső érzékenysége a vers és a verselés iránt, másrészt pedig biztos irodalmi tájékozódó képessége. Tanári működésének legvégéig tanította a magyar irodalom és művelődés történetét, bármennyire teoretikus nyelvésznek is számított. /.../

Két évre tervezett stockholmi ösztöndíja (a germanisztika és a filozófia tanulmányozására) két évtizedes elkötelezettséggé változott. Leffler Béla, a Stockholmi Magyar Intézet igazgatója mindjárt magyar lektorként is alkalmazta; ebben a minőségében tanította a magyar nyelvet 1935-től 1939-ig. 1939-ben habilitált *Das ungarische Sprachsystem* című könyvével és vált a magyar nyelv és irodalom tárgyköréből a stockholmi egyetem docensévé, majd 1942-től társ-professzorává is. Leffler halála után 1936-tól az egyetemi magyar intézet igazgatója; érdekes módon az aránylag fiatal svéd fővárosi egyetemnek ez volt az első alapítványi intézete. Igazgatói funkcióját 1957-ig megtartotta. Ezután pedig 1966-ig felügyelője volt az intézetnek. S már rég az Egyesült Államokban élt, amikor egy teljes évre (1962/63-ban) vendég-professzorként visszatért első munkahelyére.

Lotz János szervezőmunkája nyomán jött létre Stockholmban az első jelentős skandináviai magyarkutató központ. Nemcsak magas szintű nyelvi és nyelvészeti oktatás folyt itt, hanem jelentős szervező és kiadói munka is: kiadványsorozatok és szemináriumok révén méltán vált híressé. A II. világháború idején olyan üldözött progresszív nyelvészeknek nyújtott menedéket, mint Roman Jacobson és Wolfgang Steinitz.

Lotz Svédországban nagyon jól megtanult svédül. Magyar, finnugor és általános nyelvészeti munkássága mellett figyelemreméltót alkotott a svéd nyelv leírásában és a svédországi nyelvészet történetének kutatásában is.

S ott, a háború alatt szigetként viszonylagos nyugalomban maradt országban alkalma volt arra, hogy alaposan elsajátítsa a skandináv tudósok által akkoriban kiemelkedően művelt matematikai logikát, valamint minden idők legszigorúbb - logisztikai megalapozású - nyelvészet elméletét, a glosszemantikát. /.../

Jacobson Stockholmból még a háború alatt áthajózott New Yorkba; az ő javaslatára hívták meg 1947-ben a Columbia Egyetemre először vendégtanárnak. Sebeok Tamás - akivel a háború utáni években barátkozott össze - írja monografikus méretű nekrológiájában, hogy Lotz nagyon habozott: elfogadja-e a meghívást. New Yorkban azonban nagyon hamar otthon érezte magát. Nem azért, mert született amerikai állampolgárként mindjárt befogadták, hanem azért, mert ezekben az években a Hudsonparti metropolis volt a világ egyik intellektuális központja. Jacobson mellett Lotz olyan körbe került, amelynek azóta is alig van párja a nyelvészet és vele szoros együttműködésben működő szakágazatok történetében. Claude Lévi-Strauss, André Martinet, Giulio Bonfante Európából, és sokan mások Amerikából találkoztak ott össze.

Lotz 1949-től az általános és összehasonlító nyelvészet társ-professzora volt, majd 1956-tól 1967-ig a nyelvészet- mifelénk úgy mondanák: általános nyelvészet - nyilvános rendes tanára volt mindvégig a Columbia egyetemen. Tanári munkájában szabályos periódusokban tartott előadásokat a következő tárgykörökből: általános nyelvészet és magyar nyelvészet (különböző tárgykörei), általános fonetika, általános verstan, magyar irodalomtörténet, magyar művelődéstörténet, finnugor nyelvészet, egyes finnugor nyelvek.

1967. június 1-től négy évre vállalta el az Egyesült Államok legjelentősebb alkalmazott nyelvészeti intézményének, a Center for Applied Linguistics-nek a vezetői tisztét: ez idő alatt elnöke és főigazgatója volt Washingtonban. 1971-től 1973-ig pedig a Center európai részlegének volt vezetője; Budapesten volt az irodája. /.../

Tudományos és kulturális tevékenységének elismerésül 1966-ban megkapta a Magyar Pen Club emlékérmét, majd 1969-ben az amerikai magyar tanulmányi alapítvány George Washington díját. - A Magyar Nyelvtudományi Társaság tiszteleti tagjává választotta 1968-ban. S 1973-ban, egy-két hónappal halála előtt elérte a legmagasabb megtiszteltetést, amit egy külföldön élő magyar tudós megkaphat: a Magyar Tudományos Akadémia tiszteleti tagjává választotta.

In: Lotz János: Szonettkoszorú a nyelvről. Szerkesztői utószó. Szerk. Szépe György. Bp. 1976. 333-338.p.

Lotz János néhány fontosabb hungarológiai munkája:

1. Mit mondanak nyelvünkről a külföldiek? = Pesti Hírlap Nyelvőre. Bp. 1932. 47-51.
2. Magyar olvasókönyv idegenek számára. Bp. 1938. 118 p. Angol fordításban, módosításokkal: Hungarian Reader (Folklore and Literature): With Notes. Bloomington, 1962. 120 p.
3. Das ungarische Sprachsystem. Stockholm, 1939. 295 p.
4. Ungersk-Svensk Ordliste och Anmärkningar till Magyar olvasókönyv idegenek számára. (Ungersk Läsebok för Utlänningar). Stockholm, 1940. 88 p.

## Lotz János

### Első grammatikai felfogásomról

1. Ezt a munkát [*Das ungarische Sprachsystem*] az 1936-39. években írtam a stockholmi Magyar Intézetben folytatott oktatói tevékenységem során. Két körülmény adta az ösztönzést megírására. Az egyik az a gyakorlati szükséglet volt, hogy a magyarul tanuló külföldiek kezébe alkalmas kézikönyvet adjunk. Evégett egy négykötetes tankönyvsorozatot terveztünk: 1. kezdők számára egy tankönyvet; 2. egy magyar olvasókönyvet; 3. az olvasókönyvhöz való szójegyzéket és jegyzeteket tartalmazó kötetet; 4. egy részletes nyelvtant. Másrészt izgatott az a kísérlet, hogy a magyar nyelvet a maga belső törvényszerűségei alapján írjam le következetesen és rendszeresen, a hagyományos nyelvtan előítéletei nélkül.

Így jelent meg aztán 1936-ban sokszorosított formában két fejezet az ígéről és a névmásokról. Mivel eközben a következő év során az anyag igen megnövekedett, elhatároztam, hogy a nyelvtan összes területeit egyaránt figyelembe veszem. Még a nyomdai munkálatok során tettem egy utolsó lépést: részletes nyelvtan írása helyett teljes egészében - jóllehet igen tömör formában - akartam bemutatni a magyar nyelvet. Ily módon aztán az eredetileg lényegében pedagógiai célkitűzés egészen háttérbe szorult, s ezért a könyvet pusztán tudományos munkának kell tekinteni; bár egyszersmind meggyőződése, hogy a világos tudományos rendszerezésnek pedagógiai szempontból is haszna van, különösen az egyetemi tanulmányok során.

Hogy lehetőleg minél teljesebb anyagot nyújthassak, egyrészt az addigi szakirodalmat is feldolgoztam, másrészt új anyagot is gyűjtöttem. A magyar és idegen nyelvű magyar nyelvtanokat, a nyelvészeti folyóiratokban s önállóan megjelent értekezéseket, a magyar szótárakat s a külföldiek számára írott tankönyveket mind felhasználtam. A korábban már ismert anyagot mindenütt kiegészítettem s újból rendszereztem. Ehhez a tanítás sok új szempontot adott számomra. Ahol a korábbi munkálatok túlságosan szűkösek voltak, magam teremtettem meg az alapokat. Ez a következő részekre vonatkozik: (1) a jelentéstan; (2) a főnevek vonzatai; (3) a szóképzés; (4) a szószerkezeteket tárgyaló fejezet; (5) a szituációs mondatok. /.../

Az anyag elrendezésébe a lehető legnagyobb mértékű világosság volt a cél. Minden állítást példákkal igazolunk. E példák meglehetősen egyszerűek s az én saját alkotásaim. Mivel anyanyelvemről van szó, nyelvérzésem megbízható, s úgy hiszem, a dolog nem lesz világosabb attól, ha az ember valamely bonyolult idézet alá egy ismert írónak a nevét teszi. A világosságot szolgálják a táblázatok s az általam használt szimbólumok is.<sup>194</sup> /.../

2. Mivel ez a munka csupán bemutat, s a különböző nézetekkel nem vitatkozik, szükségesnek látszik néhány szót szólnunk a vitatható kérdésekről.

E könyv tárgya a mai [1939] magyar köz- és irodalmi nyelv leírása. E két változat alig tér el valamiben egymástól. Az ilyen tárgy esetében a határok sohasem élesek. Az anyag időbeli elhatárolását úgy végeztük el, hogy az utóbbi 150 esztendő irodalmában, azaz a romantika óta előforduló alakokat a jegyzetekben még megemlíti. A nyelvjárásokból csak olyan jelen-

---

<sup>194</sup> Lásd a fotóeredetiben közölt részleteket. (A szerk.)



ségekre vagyunk tekintettel, amelyeket az ember gyakran hall anélkül, hogy azokat nyelvjárási sajátosságoknak vélné /.../.

Ha elavult formák szóba kerülnek is, mégis a könyv tárgya egyetlen nyelvállapot, nem pedig az egymást követő nyelvállapotok sorának ismertetése. Az „eltűnőben” kifejezés arra utal, hogy valamely nyelvi tény a nyelvtudat perifériájára került, s elavultnak érzékelik. A nyelvtudatban nem az időbeli összefüggések dominálnak, hanem az asszociációk. Ezért az úgynevezett „népetimológiákat” helyes értelmezéseknek tekintjük.

Csupán olyan anyagot használunk fel, amelyet a magyar anyanyelvűek valóságosnak fogadnak el. Az analógiás képzések lehetősége a meglevő asszociációs sorok alapjain nyugszik, s így az egyéni nyelvi újítások e munka keretein kívül esnek.

Az anyag feldolgozásában a legszigorúbb következetességre törekedtünk. Egyetlen tény sem fordulhat elő kétszer, s minden egyes ténynek csak egyetlen helye lehet a rendszerben. Még abban az esetben is, ha ez látszólag nem így van, csupán arról van szó, hogy határesetekkel állunk szemben, vagy hogy nyomdatechnikai okokból valamilyen kérdés egymás melletti párhuzamos tárgyalása nem volt lehetséges. A tartalomjegyzék a belső, szisztematikus összefüggést mutatja, nem pedig a térbeli egymásutániséget.

Az anyag ilyen elrendezését nem szabad valamilyen abszolút, „természetes” rendszerként felfogni, amely mintegy szemben áll egy mesterséges rendszerrel. Csupán az asszociációs sorokat mutatja, mégpedig főleg az alakok asszociációs sorait - a jelentéssasszociációk sokkal individuálisabbak -, amelyek szerint a magyar nyelv felépül. Mindig az a törekvés vezérli, hogy az élő típust mutassa be, amely mellett az eltérő esetek izolált, nem élő vagy csupán korlátozott mértékben asszociatív jelenségeknek mutatkoznak.

Vizsgálatom tárgyát objektíven kezelem; a magyar nyelvet a valóságnak megfelelően írom le. Ha néha megjegyzem, hogy egyesek barbarizmusnak tartanak egy bizonyos típust, ez csupán egy tény közlése, nem pedig az én értékítéletem. A nyelvhelyesség nem nyelvtudományi diszciplína. Viszont azt sem tartottam nyelvészeti feladatnak, hogy szétválasszam az objektívát és a szubjektívát, hiszen maga a nyelv sem tesz köztük különbséget.

A nyelvet konstituáló alapelveket (az axiómákat sokkal inkább alapvető, elsődleges tételeknek kell nevezni) a Bevezetésben tárgyaljuk. A nyelvtudomány nem autonóm, teljesen izolált tudományterület - ilyesmi egyáltalán nem létezik -, hanem a jel tudomány (szimbolika) egyik része. A nyelv és a beszéd közismert kettősségének a megkülönböztetése nézetem szerint legalábbis nyelvészeti szempontból értelmetlen, hiszen az embernek mindig beszédbeli, illetőleg írásbeli tényekkel van dolga. „Tisztán nyelvi tény” még senkinek sem sikerült felmutatnia.

Az az alapelv, amely majd az egész könyv szerkezetét meghatározza, a szimbólumok - amelyek közé tartozik a nyelv is - kétarcúsága, ikerjellege lesz. Ez azt jelenti, hogy a nyelvi szimbólumok egy jelnek (forma; fizikai-fiziológiai jelenség) és valamilyen tartalomnak (jelentés; pszichikai jelenség) a kapcsolatai. Csak az ilyen jellegű kapcsolatok nevezhetők szimbólumoknak, egyik alkotóelemük önmagában sem. Ezért sem a fizikai-fiziológiai alkotóelemet (beszéd, illetőleg írás), sem pedig a pszichikait (jelentés) nem fogjuk önmagában nyelvi jelenségnek tekinteni, hanem mindkettőt - s nem csupán a formát (hangtan) magában - fogjuk tárgyalni egyszerű, elemi részekként a tulajdonképpeni nyelvi leírás (grammatika) előtt.

Az alaktan az írást, a beszédet (hangjelenséget) s ezek egymáshoz való viszonyát fejtegeti. Úgy láttam, hogy a jelenségek leírásához szükségtelen egy fonológiai fejezet beiktatása.

A jelentéstan a nyelv pszichikai oldalát tárgyalja. Minden a jelentés fogalma alá sorolható, ami a nyelv pszichikai oldalához tartozik, vagyis a funkció, a jelhasználat, a jelölés, a stiláris érték stb. A jelentéstan kettős fundamentumát a fogalom és az ítélet alkotja. Ezek azonban pszichikai s nem logikai jelenségekre vonatkoznak. Ezek további bontása fő és kísérő fogalmakra, illetőleg állító-tagadó és kijelentő-kérdő ítéletekre szolgáltatja a kulcsot a tulajdonképpeni grammatika beosztásához és rendszerezéséhez.

A tulajdonképpeni nyelvreírás (grammatika) két részből áll: az egyik a szót tárgyalja, a másik a mondatot, a fogalomnak és az ítéletnek megfelelően. A szokványos hangtan a fent említett okokból elmaradt. A szóképzéstan nem önálló rész, hanem a szótan egy része. A szótan és a mondattan közé szükségtelennek látszott beiktatni egy szószerkezeteket tárgyaló részt (szintaxist), mivel a szószerkezetek (állandó szókapcsolatok) csak alkalmilag fordulnak elő s nem szükségszerű nyelvi jelenségek. Velük a mondattan foglalkozik. Ugyanilyen okokból a mondattan sem helyettesíthető egyszerűen a szintaxissal (= a szószerkezettannal) s azonkívül a mondat lezárt egész, a szószerkezet viszont nem az.

Mindkét részben a forma szolgál kiindulásul, mivel könnyebben megfogható. (Szimbólumfogalmakat csak úgy lehet rendszeresen leírni, hogy egyik oldalukat rendszerezzük, s a másikat mint az ehhez tartozó asszociációs láncszemet fogjuk fel.) A jelentést mint a formához asszociálódó jelenséget tárgyaljuk a beszélő (író) → hallgató (olvasó) iránynak megfelelően; eközben a nyelv társadalmi jellege is kifejezésre jut. Mindkét rész az általános felől halad a különös felé. A további elrendezéshez két kulcs van: a jelenségek kategóriák és a nyelvi adottságok struktúrája.

A szó absztrakció. A szó használata (a funkció) azért kerül a szótanba és nem a mondatbanba, mert forma és jelentés csak együttesen tekinthetők nyelvnek. Az az érv, hogy a szójelentés csak a mondatban válik teljessé, semmit sem mond, mert a szóalak is csak a mondatban lesz teljes (szandhi, zenei elemek). A szóalak elhatárolása a nyelvi formától általában nehéz probléma. A határt ott vonom meg, ahol az illető tény leírásához szükség van a szó meghatározására (például a hangrendi illeszkedés szóalaki probléma, a nazális hangok megléte viszont nem). A grammatika és a szótár viszonyát oly módon fogom fel, hogy nincsen közöttük ellentét, s a szótár csupán a szóanyag sajátos, korlátozott, külső elvek alapján elrendezett feldolgozása. Ha ez a nyelvtan nem sorolja fel a főnevek, a melléknevek és az igék összes fajtáit, annak csupán gyakorlati okai vannak. Viszont az egyéb szóosztályokat meglehetősen teljességgel sorra veszi.

A [szóval foglalkozó részen belül a] struktúra szerint - melynek szempontjából főleg a három affixum (toldalék) típusnak (esetragok, bázistoldalékok és képzők) megkülönböztetése alapvető fontosságú, két fejezet van a könyvben: I. a szóosztályok és ragozásuk; II. a szótövek elemzése.

A szóosztályok a jelentéskategóriák szerint vannak felépítve, nem pedig nyelven kívüli kategóriatáblázatok alapján. Új osztály itt az ítéletszó terminussal jelölt kategória (*igen nem*, kérdőpartikulák), mivel ezek az adverbiumoktól lényegesen eltérnek.

A főnevet és a melléknevet élesen elkülönítettük egymástól. Az úgynevezett főnevesülést és melléknevesülést a szóképzésnél tárgyaljuk. A szóragozásban is a lehető legnagyobb mértékű rendszerezésre törekedtünk (vö. pl. a lokális esetet).

A melléknév és a számnév gyakran egymás mellett állanak mint az akcicens kategóriák minőségi és mennyiségi megfelelései. A modális esetet (essivust) és a superessivust két különböző esetként kezeljük (vö. pl. *öt-en ~ öt-ön*). Az olyan modális esetalakot, mint *gyor-*

*san*, melléknévi esetnek fogjuk fel, nem pedig képzett adverbiumnak, mivel az ilyen alakok ugyanolyan viszonyban állanak az alanyesettel, mint a főnévi esetek a főnév alanyesetével.

Az adverbiumokat a névszók közé is besoroltuk. Erre feljogosít bennünket jelentésük egy alapmozzanata, az időnkívüliség, továbbá ragozhatóságuk (fokozás, esetragok). Önálló és nem önálló adverbiumokra osztjuk fel őket.

A névmások csoportja csupán a névszók összefoglalása után építhető fel teljes következetességgel, s csak ilyen módon mutatható be a valósághoz híven a magyar mutató névmások, kérdő névmások, vonatkozó névmások és határozatlan névmások világos rendszere. A névelőt melléknévi mutató névmásként iktattuk be ebbe a szóosztályba, mivel jelentése világosan minőségre utal.

Az ige kategóriájában éles különbséget tettünk az igealak és az igei szószerkezet között (ilyen pl. az *írni fog*). Ez utóbbi nem igealak, azaz egy szónak egyik alakja, hanem egy szilárd szószerkezet, amelynek a helye a mondatban van.

Az igeneveket beépítettük a rendszerbe, s elnevezésüket ilyen értelemben alakítottuk ki: főnévi igenév (infinitivus); melléknévi igenév (participium); határozói igenév (supinum gerundium).

A [könyvnek a szavakkal foglalkozó részében található] elemző fejezetben a szóösszetételt és a szóképzést fogjuk tárgyalni. Az *írtam volna* típust összetételként fogjuk fel, mivel ilyen szempontból minden követelménynek eleget tesz, s szilárdabb és merevebb az olyan adverbális szószerkezeteknél, mint például a *ház alatt*; ez utóbbihoz további szuffixumok illeszthetők. Az ilyen ellentétes értelmű kifejezéseket is számba vettük, mint *nem-szép*.

A szóképzésnél nemcsak az affixumos, hanem az affixum nélküli szóképzés eseteit is tárgyaljuk. Velük kapcsolatban a 'jelentéselnyelés' terminust használjuk, ha egy szó egy újabb fogalmat is jelölni kezd (például *kocsis* ['Kutscher'] < *kocsis* ['zur Kutsche gehörend']; itt az „ember” fogalma értődik hozzá); az *Isolierung* ['elszigetelődés'] terminus az olyan esetekre vonatkozik, amikor egy paradigmából, egy szóosztályból vagy egy szószerkezetből való elkülönülés megy végbe /.../. Az *-é* birtokos végződés képző, s nem esetrag, mivel az a szó, amelyhez járul, más tárgyat jelöl (például *házé*; ez valami egyéb, mint *ház*).

A mondatban az elrendezés alapelve azonos. A mondatban éppolyan részletes, látszólagos rövidegségnek az az oka, hogy itt a szótan hosszú ragozási listáira nincs szükség.

Itt először a szilárd szócsoporthoz, a szószerkezetek kerülnek tárgyalásra. Ez a fejezet pótolja a mondatrészeket tárgyaló szokványos fejezetet; kivételt alkotnak itt az alany és az állítmány, amelyeknek elvi különbözősége a többi úgynevezett mondatrésztől ily módon világosan kifejezésre jut.

A tulajdonképpeni mondatban két elvi distinkciót tettem: (1) Elválasztottam egymástól azokat az alakulatokat, amelyeket a 'teljes mondat' és a 'szituáció mondat' terminusokkal jelölök. Ez utóbbi a szituációtól függő, nyelvileg „nem teljes” mondat megjelölése (például könyvcímek, utcanévtáblák stb.). Így tárgyalhatóvá válnak az összes ilyen nyelvi alakulatok az „elliptikus” megjelölés segítségével vétele nélkül. (2) Különbséget teszek a mondat és az ítélet között; az előbbi a nyelv egy lezárt egységét jelöli, az utóbbi pedig az egyszeri „alany-állítmány” viszonyt. Ily módon a fent említett ellentmondás elkerülhetővé válik.

A teljes mondatok beosztása struktúrájukból adódik. Két fejezet van itt: I. Az egyszerű mondat és felépítése; II. A mondatkomplexumok elemzése.

Az egyszerű mondatok tárgyalásánál megtartottuk az alany és az állítmány dualizmusát, mivel egyezésük s szükségszerű jelenlétük egyenrangúságukra mutat. A többtagú, szilárd állítmányi csoportot egységként kezeltük s a predikativum terminussal jelöltük. A mondatfajtákat nem homályos és ellentmondásos lelki funkciók alapján csoportosítottuk, hanem nyelvileg is fontos fogalmi relációk szerint (kijelentés - kérdése; állítás - tagadás).

A [könyvnek a mondatokkal foglalkozó részében található] elemző fejezet a tagmondatok mondaton belüli mellérendelését és alárendelését tárgyalja. A mellérendelésnél a szokásos öt típust előbb két magasabb egységbe fogjuk össze aszerint, hogy a mondatok számának tartalmi okokból kettőnek kell lennie [ellentétes mellérendelés]: ellentétes, következtető és magyarázó mondatok, vagy nem [sorozati mellérendelés]: kapcsolatos és választó-alternatív mondatok. A megengedő mondatokat, ha egyszersmind ellentétes viszony is jelen van, a mellérendelésnél, ha nincsen, az alárendelésnél tárgyaljuk.

A szituációs mondatokat előfordulásuk szerint csoportosítjuk (beszéd, állandósult szókapcsolatok és irodalmi stílus, mondatkomplexumok, izgató lelkiállapot és az írás).

### 3.1. Forma és jelentés

A nyelv kétoldalú jelenség: egyrészt valamilyen lelki tartalomnak, a jelentésnek, másrészt pedig egy jelnek, vagyis formának a kapcsolata. Az elsődleges nyelvi jel a hang; a hangzó nyelvet beszédnek nevezzük. Az írás a beszéd egyik rögzített képmása. A nyelv gondolatban is létezhetik; ebben az esetben a nyelvi jelek főleg hangképek, azonban különösen a művelt embereknél az írásképek is nagy szerepet játszanak. A lelki tartalom, a jelentés nem egyéb, mint az emberen kívül levő valóság átalakítása, áttétele fogalmakká és ítéletekké. /.../

A jelentés és a hangzó (írott) forma közötti kapcsolat konvencionális, sőt a szituációtól függő. Csupán a szavak kicsiny csoportjában fedezhető fel közvetlen összefüggés (hangutánzó, hangfestő szavak; pl. *kakukk*; már kevésbé világos az ilyen esetekben: *ballag*). A kapcsolat csupán ama csoport számára létezik, amelyik az illető nyelvet tudja. A nyelv azonban valamely nyelvközösség egyes tagjai számára sem teljesen azonos. Az eltérések részint egyéniek, részint pedig egy nagyobb csoportra (szakmai nyelvek, gyermeknyelv, vagy földrajzi tényezőktől meghatározott nyelvjárások). Az úgynevezett kultúrnyelvekben e nyelvi változatok mellett van egy normaként érzékelt köznyelv, amelynek az irodalomban használatos formáját irodalmi nyelvnek nevezik. A két utóbbi nyelvváltozat határai elmosódnak.

### 3.2 Nyelvállapot és nyelvtörténet

Egy ilyen nyelvállapot leírása a grammatika feladata. A deskriptív, leíró nyelvtan a nyelvet egy meghatározott időpontban vizsgálja. - A nyelv azonban változik, különböző időpontokban különböző állapotokat mutat. Valamely nyelv történetének a megírása a történeti nyelvtan feladata; e történeti nyelvtan a deskriptív nyelvtanok olyan sorából áll, amelyeket a történeti egymásutánosság szerint rendeztünk el. (E kétfajta grammatika között olyan a viszony, mint a filmkockák és a vetítövászonon pergő film között.)

### 3.3. Beszélő (író) és hallgató (olvasó)

A nyelv általában lelki tartalmak emberek közötti közvetítésére szolgál. A monológ és a gondolkodás olyan határesetek, amelyekben a „beszélő” azonos a „hallgatóval”. Valaki általában mindig egy másik személlyel akar valamilyen lelki tartalmat a beszéd (írás) segítségével közölni. A beszélő (író) szerepe azonban másféle, mint a hallgatóé (olvasóé). A

közvetítés célját szolgáló beszéd (írás) a beszélő (író) számára kifejezés, feladata valaminek a kifejezése: a hallgató (olvasó) számára ugyanaz viszont valamiféle benyomás, s a hallgató (olvasó) szerepe a benyomás felfogása, megértése. /.../

E két „iránynak” megfelelően kétféle grammatika van. A kifejezés nyelvtana azt vizsgálja, miként ölt valamilyen lelki tartalom nyelvi formát (beszéd, írás; jelentés → forma). A megértés nyelvtana viszont azt tárgyalja, hogyan értünk meg valamilyen nyelvi formát (forma → jelentés).

### 3.4. Szó és mondat

A nyelvnek két alapegysége van: a szó és a mondat. A szó valamilyen formának és jelentésnek olyan kapcsolata, amely egy fogalmat (illetőleg fogalomegyüttest) tartalmaz. Egyszersmind a nyelv legkisebb önálló egysége is. A mondat valamilyen formának és jelentésnek olyan kapcsolata, amely egy ítéletet (illetőleg ítéletegyüttest) tartalmaz. Ez egyben a nyelv legkisebb önmagában zárt egysége is.

A nyelvtant oly módon lehet felépíteni, hogy a szótan megelőzi a mondattant (szintetikus nyelvtan; szó → mondat), vagy pedig megfordítva úgy, hogy a szótan a mondattan után következik (analitikus nyelvtan; mondat → szó).

### 3.5. A nyelvtan célkitűzése

A nyelvtan tárgya a magyar köz- és irodalmi nyelv leírása, tekintettel az irodalomban előforduló régiesebb és népies formákra. A formából indul ki, s azt keresi, hogy az illető formához milyen jelentés kapcsolódik (megértés nyelvtana). Eljárása szintetikus, vagyis előbb jön a szótan, s utána a mondattan.

In: Lotz János: Szonettkoszorú a nyelvről. Szerk. Szépe György. Bp. 1976. 111-120.p.

## **II. 5. Magyartanítás szláv nyelvterületen**

## Andrzej Sieroszewski (Varsó)

### A magyar filológia felsőfokú oktatása Lengyelországban

A magyar filológia oktatásának nincsenek Lengyelországban gazdag, távoli múltra nyúló hagyományai. Jóllehet már a XIX. század hatvanas éveiben a Varsói Tudományegyetemet akkor - a cári hatóságok tevékenysége folytán - helyettesítő Varsói Főiskola egyik tanára, *Fryderyk Henryk Lewestam* professzor, világirodalomtörténeti előadásai keretében néhány alkalommal részletesebben foglalkozott a magyar irodalommal is, mégsem lehet mondani, hogy azzal elkezdődött Lengyelországban a magyar irodalom - és még inkább a magyar filológia - rendszeres felsőfokú oktatása. Lewestam csak alkalomszerűen beszélt a magyar irodalomról és aztán hosszabb ideig nem volt folytatója.

A két világháború között működő öt lengyel tudományegyetemen a harmincas években már mindenütt folyt a magyar nyelv tanítása, bár sehol sem szerepelt a kötelező tantárgyak között. Ugyanakkor itt-ott, elsősorban Varsóban és Krakkóban, noha nem rendszeresen, tartottak előadásokat a magyar történelemről és a magyar-lengyel történelmi kapcsolatokról. A Varsói Tudományegyetemen lektori és előadói teendőket *dr. Divéky Adorján*, a debreceni Tisza István Tudományegyetem későbbi tanára, látott el. És éppen Divéky oktatói tevékenységét tarthatjuk a mostani varsói Magyar Filológiai Tanszék közvetlen előzményének. Annál is inkább, mert a Divéky vezette varsói *Magyar Intézet* könyvtára már a második világháború után alapot adott a születőben levő tanszék könyvgyűjteményének.

A háború után megújuló magyar-lengyel politikai, gazdasági és kulturális együttműködés aránylag rövid idő alatt gazdag és intenzív lett. Ezenkívül a magyar történelem és kultúra iránti hagyományos érdeklődésünknek új erőt adott a lengyel menekültek magyarországi tartózkodása a háború alatt. A menekültek egyike *Jan Reychman* professzor volt, tanszékünk egyik fő szervezője és azután - tizennyolc éven át - első vezetője. Akik hazatértek, a magyar-lengyel együttműködés lelkes szóvivői és részben munkatársai lettek, de már a negyvenes évek végén nyilvánvalóvá vált a szakemberek rendszeres képzésének szükségessége. Így még az 1948-ban megkötött magyar-lengyel kulturális együttműködési egyezmény alapján, a lengyel Felsőoktatási és Tudományos Miniszter 1952. augusztus 28-iki rendelete következtében, még ugyanennek az évnek őszén a Varsói Tudományegyetem Filológiai Karán megkezdte működését a Magyar Filológiai Tanszék.

Az azóta eltelt majdnem harminc év folyamán tanszékünk sok változáson ment át: három különböző karon működött, az ötvenes évek közepétől fogva kilenc évig nem vettünk fel új hallgatókat, de a tanszék nem szűnt meg, mert más szakok hallgatói számára előadásokat és nyelvi órákat tartottunk, tudományos munkát folytattunk, és szervezési tevékenységünkkel törekedtünk a tanszéket a lengyelországi hungarológia központjává tenni. Közben néhányszor változott a tanrend tartalma, az egyes évfolyamokra felvehető hallgatók száma, a tanszék dolgozóinak összetétele, de mindig nőtt könyvtárunk állománya és a lényeg ugyanaz maradt. Tanszékünk nemcsak az első magyar tanszék a lengyel tudomány és felsőoktatás történetében, hanem mindmáig az egyetlen is. Továbbra is ugyanazok a tanszék feladatai és struktúrája, a lengyel hungarológiában játszott szerepe is nagyjából ugyanolyan, mint eddig.

Áttérve tanszékünk mai arculatának bemutatására, hangsúlyoznom kell, hogy jelenleg a lengyel felsőoktatás alapvető reform előtt áll; többek között a tanulási rendszer gyökeres megváltoztatásáról van szó. A reform célja - egy mondatba tömörítve - az, hogy a hallgatónak több ideje legyen az önálló munkára és igazi érdeklődési körének fejlesztésére. Szóval, hogy

az egyetem, és ne a középiskola „második bővített kiadása” legyen. De ez még a jövő kérdése, a jelenlegi helyzetet alább ismertetem.

A lengyel felsőoktatási rendszer alapja a hallgatók egyszakos képzése. A tanulmányi idő - rendes, nappali tagozaton - öt év. Az ötéves tanulás magiszteri (diploma) dolgozat elkészítésével és magiszteri vizsgával fejeződik be. Az abszolvens magiszteri címet kap. E szabályok természetesen a magyar filológiai tanszéken folyó oktatásra is vonatkoznak. Bár tanszékünk kezdettől fogva a filológiai karok egyikén működik, oktatásunk folyamata és célja valamelyest eltér a nagy, mint például az angol vagy francia szakon folyó oktatásától. Egyrészt a magyar szakra való jelentkezésnél nem kötelező a magyar nyelv ismerete, másrészt pedig - ami e szempontból fontosabb - mi nem képzünk tanárokat.

Tanszékünk filológia tanszék és tanrendünkben természetesen a filológiai tárgyra esik a legnagyobb hangsúly, de igyekszünk, hogy abszolvenseink egyúttal a lehető legszélesebb értelemben vett magyar kérdések szakértői legyenek. Hogy egyrészt minél gazdagabb, általános filológiai műveltséggel, másrészt pedig Magyarország múltjáról és jelenéről, elsősorban a magyar nyelvről, irodalomról és kultúráról alapos tudással rendelkezzenek. Csak így lehetnek tanulmányaik elvégzése után kulturális együttműködésünk dolgozói, műfordítók és tolmácsok, kiadói lektorok, tudományos kutatók, kritikusok és újságírók, könyvtári, levéltári és múzeumi dolgozók.

A most érvényben levő tanrend két részre oszlik: az egyik az ún. alaptárgyakat tartalmazza és kötelező mindenki számára, a másikban pedig a fakultatív tárgyak szerepelnek. Itt maga a választás szabad, csak a tárgyak minimális mennyisége kötött. Ez az elosztás az irodalomtudományi és nyelvészeti szakosítással van kapcsolatban és lényegében a negyedik évfolyamon kezdődik.

A tantervben szereplő tárgyak két csoportba sorolhatók: az egyik az általános jellegűeket öleli fel, a másik a - szaktárgyakat. Az elsőben úgynevezett ideológiai tárgyak (amelyek közül a filozófiatörténet kötelező, a másik háromból pedig egyet kell választani) logika, latin nyelv (azok számára, akik nem tanultak a középiskolában), egy nyugat-európai nyelv, testnevelési és honvédelmi foglalkozások vannak.

A szaktárgyak között a legfontosabb helyet természetesen a magyar nyelv foglalja el, mert minél gyorsabb és jobb elsajátítása az egész oktatási folyamat és végeredményben a jövőendő munka feltétele. A magyar nyelv mindvégig szerepel a tanrendben, elég magas heti óraszámmal, mert - mint említettem - hallgatóink az ábécétől kezdik a tanulást: a két első éven hetente tíz, a harmadikon és negyediken hat és az utolsó éven négy óra jut a magyar nyelvre.

Ezenkívül mindenki számára kötelező nyelvészeti tárgyak közé tartozik a magyar leíró nyelvtan, a magyar nyelv története, az általános nyelvtudomány alapjai és a finn nyelv (mint a finnugor család egy másik nyelve)a finn leíró nyelvtan alapjaival együtt.

A mindenki számára kötelező irodalomtudományi tárgyak a következők: a négy év alatt feldolgozott magyar irodalom története, a két első évfolyamon szereplő magyar irodalom (csak lengyel fordításai alapján) és a bevezetés az irodalomtudományba. A tanrend kötelező részében még a következő magyar tárgyakat találjuk: Magyarország történetét, a magyar kultúra (művészet és néprajz) történetét és a mai Magyarországról szóló ismereteket. Tanrendünkben fontos helyet foglal el a jövőendő irodalmárok számára két, a nyelvészjelöltek számára pedig egy évig tartó műfordítói szeminárium, amelyről annak idején elismeréssel írt az *Élet és Irodalom* hasábjain Hubay Miklós *Fordítók, kiadók, színházak* című, a magyar irodalom külföldi terjesztéséről szóló érdekes, hasznos vitát indító cikkében. Ez a



szeminárium, szakunk egyik különlegessége, közvetlen kapcsolatban van abszolvensseink sajátos, nem pedagógiai profiljával.

A negyedik évfolyamtól kezdve a jövőendő nyelvészek tanrendjében szerepelnek még a finnugor nyelvészet kérdései, a magyar történeti nyelvtan és egy tárgy a következők közül: a mai nyelvtudomány új irányzatai, a lengyel stilisztika vagy a korábban elkezdett finn nyelv folytatása. Az irodalomtudományi csoportban pedig - a világirodalom alapismeretei, az irodalomelmélet kérdései és egy tárgy a következők közül: színháztudományi kollégium, televízió- és filmtudományi kollégium vagy finn irodalom.

Így az alsó évfolyamokon kötelező heti óraszám összesen kb. harminc, a negyediken kb. húsz, az utolsó évben hat. Öt év alatt huszonöt vizsga vár a hallgatóra.

A magiszteri dolgozatok többsége irodalomtudományi kérdésekről szól, főleg a magyar-lengyel komparatiztika köréből vett témákról, de a magyar irodalom egyes folyamatairól vagy alkotóiról szóló munkák száma sem kevés. A sokkal kisebb számú nyelvészeti dolgozat a finnugor vagy magyar-lengyel összehasonlító nyelvtudomány problémáit öleli fel. Azonkívül akadnak még magyar történelemmel, folklórral vagy fordításelmélettel kapcsolatos dolgozatok is.

A felvázolt oktatási folyamat „eredménye” - ahogyan Lengyelországban hivatalosan nevezzük - a magyar filológia magisztere, vagyis olyan ember, aki tud magyarul, tisztában van a magyar nyelv szerkezetével, ismeri a magyar történelmet és irodalmat, a mai Magyarország alapvető problémáit, rendelkezik általános filológiai műveltséggel és legalább még egy idegen nyelven ír, olvas és beszél.

Abszolvensseink képzettségéről szólva, feltétlenül hangsúlyoznom kell a különböző magyar felsőoktatási és tudományos intézmények és az azokban az intézményekben dolgozó emberek segítségét. Csak két példát említek meg. A kulturális együttműködési egyezmény alapján minden évben tizenkét hallgatónk öt hónapig tanul Magyarországon, A tanszéki könyvtár jelenleg több mint huszonötezer kötettel és nagy folyóirat-állománnyal rendelkezik. Nagy részét különböző magyar intézményeknek, elsősorban az *Országos Széchényi Könyvtárnak* köszönhetjük.

1952 óta tíz évfolyam, kb. százhusz hallgató végezte el a magyar szakot. A szám - harminc évhez képest - alacsonynak látszik, de mint már említettem, kilenc évig szünetelt a felvétel, 1968-tól kezdve pedig rendszeres lett, de nem minden évben, hanem kétévenként veszünk fel új hallgatókat. A felvételi számok is különbözőképpen alakultak, most kétévenként tizenöt hallgatót veszünk fel. Ennek a kétévenkénti felvételnek komoly hátrányai vannak az oktatási folyamat szempontjából, de ezt a munkaerőpiac diktálja, amelyen - mint tudjuk, mert ez általános jelenség - bölcsészeket nem várnak nagy türelmetlenséggel.

A magyar filológia felsőfokú oktatása Lengyelországban már harmincéves múltat tekint vissza. Azt hiszem, hogy az első Hungarológiai Kongresszus jó alkalom arra, hogy név szerint említsem meg azokat a magyarokat és lengyeleket, akik eddig a tanszék dolgozóiként a lengyelországi hungarológia fejlesztésén fáradoztak.

A névsor a következő: *Bodolay Géza, Elżbieta Cygielska-Guttman, Csapláros István, Gedeon Márta, Gregor Ferenc, Horváth Zsófia, Jerzy Jakubiuk, Antoni Krawczykiwicz, Kristóf László, József Laczak, Jan Reychman, Aleksander Marek Sadowski, Andrzej Sieroszewski, Jan Sobolewski, Szauder Júlia és Szőnyi György Endre.*

Nekik köszönhetjük eddigi eredményeinket.

In: Hungarológiai oktatás régen és ma. Szerk M. Róna Judit. Bp. 1983. 109-112.p.

## Takács Győző

### A magyar mint idegen nyelv oktatása Bulgáriában (Az oktatás céljai és szintjei)

Az idegennyelv-oktatás keretén belül folytatott magyar nyelvoktatás Bulgáriában céljaival megfelel a társadalom bizonyos szükségleteinek, fő követelményeinek és érdekeinek, valamint azoknak a feltételeknek, amelyek között végbemegy. A jelenlegi időszak fontos vonása az, hogy a gazdasági és társadalmi feltételek fejlődésével együtt fejlődik és újhodik meg a magyar nyelv oktatásának folyamata.

Mint minden más idegen nyelv oktatása, így a bolgárok magyar nyelvoktatása, ezen belül annak tanítása és elsajátítása megkívánja a konkrét oktatási célok szerinti megszervezést. E célok tartalma, jelentősége, szintje (az oktatáspolitikai, a tanár), fejlődésük és megvalósításuk stílusa jelentős változásokon mehet át és megy is át, de minden körülmények között jellemző sajátossága marad a kommunikatív (gyakorlati) cél, a nevelés és közismereti oktatás pedig olyan céltudatos tevékenység, amely az idegennyelv-oktatásra általában jellemző.

Mint kommunikatív célirány, *a magyar nyelv Bulgáriában két történelmileg kialakult nemzeti közösség reális kapcsolatainak megvalósításának eszköze*. Ez azt jelenti, hogy Bulgáriában a magyar nyelv lehetőség a hungarológia fejlesztésére, és arra, hogy azok az emberek, akik ismerik a nyelvet, az ország társadalmi életének különböző szféráiban tevékenykedhessenek. Ez azonban azt jelenti, hogy - reális beszédgyakorlat alapján - objektív lehetőség arra is, hogy fejlessze a baráti kapcsolatokat Bulgária és Magyarország között, valamint arra, hogy a magyar irodalmat, elsősorban szakirodalmat tudják olvasni, s ezáltal bizonyos tudást sajátítsanak el.

A magyar nyelv, mint kommunikációs eszköz elsajátítása igen fontos a gyakorlati élet szempontjából. Az évek során egy sor olyan példa áll már előttünk, amikor a nyelvet beszélő szakemberek komoly tanulmányokat írtak, melyek elválaszthatatlan összetevői a különböző tudományágaknak: a történettudománynak, irodalomnak, régészetnek, etnográfának, zene-tudománynak, jognak, közgazdaságtannak és egyéb tudományoknak. Mások, akiknek közvetlen információik vannak a mai Magyarország vívmányairól, jelentős nyomokat hagytak a filmművészetben, dramaturgiában, képzőművészetben, orvostudományban, technikában, diplomáciában, stb. Kapcsolatok olyan esetben is létrejöttek, amikor a nyelvet nem tudták - ékesszóló példa erre az 1944 előtti magyar irodalom fordítása más idegen nyelvek, leginkább szláv vagy német nyelv közvetítésével.

A bolgár-magyar kapcsolatok történetében, részben a magyar nyelv bolgár környezetben való oktatása szempontjából, fontos impulzust adott az a kulturális együttműködési egyezmény, amely 1941-ben került aláírásra Bulgária és Magyarország között, s amelyet az ötvenes évek közepén helyeztek minőségileg új alapra. Így a 40-es évek elején indulnak a szófiai egyetemen az első magyar nyelv-tanfolyamok (hasonló bolgár nyelv-tanfolyamok a budapesti egyetemen is folynak). Megjelenik az első magyar nyelvi lektor is, aki bolgár nemzetiségű, Petar *Mijatev* a neve, turkológiát végzett a budapesti egyetemen, a szófiai egyetemhez tartozó Magyar Intézetben 1945-1947 között magyar nyelvet tanít.

A szófiai Magyar Kulturális Intézet megnyitásával 1948-ban (kezdetben az ún. „Alliance” később pedig az Intézet helyiségeiben) megindulnak az ingyenes magyar nyelv-tanfolyamok. Ezeket az egyetemiekkel párhuzamosan szervezik, az oktató mindkét esetben *Bödey József*, az

Intézet igazgatója, aki 1952 januárjáig tartózkodik Bulgáriában. (Bödey József visszaemlékezései szerint hallgatói közé tartozott B. Primov prof., Vladimir Georgiev akadémikus, a fordító B. Bjukner, stb. (Lásd „Negyven éves a Magyar Kulturális Intézet” - Szófia, 1982.) Bödey az első bolgár ajkúak számára írt tankönyv szerzője, amely - szótárral együtt - sokszorosítógéppel készült a nyelvtanfolyamok számára.

Ettől kezdve a magyar nyelv oktatásának két központja van - a szófiai egyetem (Magyarországról küldött vendég-előadóval) , és a Magyar Kulturális Intézet. A szófiai egyetemen magyarul tanulók száma nem nagy - évi 10-30 fő. A Magyar Intézetben változó a létszám - 20-30-tól 50-80-ig a hatvanas és hetvenes években, - a nyolcvanas évek első felében - egészen 200-ig megy föl (az egész országban kb. 300-ig), azóta újból csökkenés figyelhető meg. Ugyanott intenzív tanfolyamokat is bevezetnek, de a gyakorlat azt mutatja, hogy a hároméves oktatási idő nem elegendő. Az „állandó” tanárok közé tartozik a Magyar Intézetben Irena *Oppelz-Mijateva* és *Kalocsai Rózsa* (a 60-as évek végén és a 70-es évek elején), 1979-től napjainkig pedig *Takács Győző*. Ugyanakkor az egyetem hivatalos lektorai (*Sipos István*, *Csikhelyi Lenke*, *Szondi György*, *Katus Elvira*, *Tavasz Sándor*, *Szűcs József* stb.) együttműködnek a Magyar Intézettel, és leggyakrabban mindkét helyen tanítanak.

Tanítási segédesszközök nagyon gyéren vannak. Bödey, *Mijateva* és *Sipos* stencilezett anyagai után megjelenik bolgárok számára az első magyar nyelvkönyv, amelynek szerzői *Sipos István* és *Szűcs József* (1976, 1980), és az első - mindmáig egyetlen - magyar-bolgár szótár *P. Mijatev* és *I. Oppelz-Mijateva* összeállításában (1956).

Az oktatás kiterjesztése szempontjából nagy jelentőségű annak megindulása az ország más városaiban. A 70-es években *Sumenben* is megkezdődik a magyar nyelv oktatása (kezdetben mindössze 11 hallgatóval, 1985-től pedig egyetemi szinten is), a kezdeményezést átveszik *Várnában* is, de napjainkban *Vracában* és *Haszkovóban* is tanítanak magyar nyelvet.

Így a magyar nyelvoktatásban beszélhetünk bizonyos hagyományokról. Ezek azonban elenyészőek azokhoz az évszázados hagyományokhoz képest, amelyek a világnyelvek oktatását jellemzik Bulgáriában (főleg az orosz, angol, francia és német nyelvekét) s amely a magyar nyelvoktatás hagyományait jellemzi a világ más részein.

1944 után a bulgáriai hungarológia komplex tárgyként fejlődik, összességében három összetevővel: nyelvészettel, irodalommal és történelemmel. Az utóbbi két rész van túlsúlyban, különösen a történeti hungarológia. E területen ma is jelentős *P. Mijatev*, *B. Nikov*, *B. Mur-Markovszka* és mások munkássága, akik a magyar nyelvet Magyarországon sajátították el. Az irodalmi hungarológia területén több publikációt tett közzé *Cs. Dobrev*, *N. Nikolov*, *G. Krumov*, *J. Najdenova* és mások, akik szintén Magyarországon tanultak. Több bolgár tudós fordítja a figyelmét a néprajzkutatásra, régészetre stb. Azonban - különösen a magyar bulgarisztikával összehasonlítva - a hungarológiai kutatások még mindig nem nagy számúak, és bizonyos fókig egyoldalúak. A nyelvoktatás területén is alig megalapozott módszertani irányzatokról, illetve periódusokról lehet beszélni.

A magyar nyelv oktatásában bekövetkezett változások - leginkább ennek gyakorlatát és a hungarológia fejlődését illetően - a 80-as évek minőségileg új feltételeivel vannak kapcsolatban. A megfelelő nyelvi kommunikáció létezése és szükséglete most is a társadalmi (ideológiai, politikai, gazdasági, közművelődési) feladatok megvalósításának és végrehajtásának záloga. Nem jelentéktelen azoknak a problémáknak a hasonlósága sem, amelyeket a két fél old meg az élet különböző területein. Nyilvánvalóvá válik, hogy az új követelmények szakembergárda szükségességét vetik fel a Bulgáriában és Magyarországon végbemenő társadalmi-gazdasági és kulturális folyamatok terén.

Mindez oda vezetett, hogy 1983 szeptemberében a szófiai egyetemen önálló magyar tanszék kezdett működni a klasszikus és modern filológiai kar keretén belül. A beszámoló korlátozott terjedelme miatt most nem foglalkozunk a tanszék munkájával. Még mindig gyerekcipőben jár. Még mindig nem világos, lingvisztikai és irodalomtudományi, vagy általános oktatási célokat tűz-e maga elé. A nyelvoktatásnak eddig még nincs teljes módszertana, a hungarológiai tantárgyak (országismeret, nyelvészet, irodalom, történelem) tartalma pedig ezután tökéletesedik és mélyül majd el. Függetlenül a tanszék késői létrehozásától (Magyarországon 1953 óta folyik bolgár nyelvoktatás!), és a felmerült, részben kiküszöbölhetetlen problémáktól, a tanszék szeretne a hungarológia bázisává, központjává válni, mind a tudományos kutatás, mind a szakemberképzés terén. Erről tanúskodnak első sikerei is: 1988-ban sikeresen fejezte be tanulmányait az évfolyam, és ekkor rendeztük meg az első tudományos ülőesszakit is.

Következésképpen, ami tapasztalatainkat illeti, a magyar nyelv oktatásáról szerény, de reális kép rajzolódik ki: sok éven keresztül a kezdő és haladó magyar nyelvoktatást az ösztönösség és rendszertelenség jellemezte, hiányzott a kidolgozott elméleti és gyakorlati módszertan, részben az alapvető segédeszközök és felkészült előadók is. Az idegennyelv-oktatás rohamos fejlődése során egyre inkább az ún. ritka nyelvek felé fordult a figyelem, ezek közé tartozik a magyar is. A társadalom újabb követelményei, a kapcsolatok dinamikája magasan képzett szakemberek igényét vetik fel. A bulgáriai hungarológia fontos eredménye és első lépése a saját szakemberképzés megszervezése és egyre sikerebb működése, önálló tanszék keretén belül.

A magyar nyelv, mint tantárgy általános státuszának szempontjából a gyakorlati elsajátításnak megvan a maga specifikuma. Legáltalánosabban szólva, az oktatási program keretén belül és a nyelvi anyag megtanulásakor a kommunikatív cél megvalósítása azt tételezi fel, hogy a tanulók a magyar nyelvet úgy sajátítsák el, olyan mértékben, hogy saját gondolataikat ki tudják fejezni magyarul, a tanult nyelven, de értsék is az e nyelven kifejtett gondolatokat. A végső cél a fő beszédtevékenységek - megértés, beszéd, olvasás és írás - elsajátítása. (Különösen fontos szerephez jut a beszéd és az olvasás). Természetesen az oktatás folyamatában megfogalmazunk végcélokat és közbülső célokat, feladatokat is.

/.../ Ami pedig a beszédtevékenységek fő fajtáit illeti, azt a véleményt támogatjuk, hogy különbséget kell tennünk a fakultatív oktatás (amely főképpen a szófiai Magyar Intézet nyelvtanfolyamain valósul meg) és a speciális filológiai képzés között. Más legyen a tendenciája a magyar nyelvoktatásnak a különböző tanfolyamok esetében, és jelentősen eltérő az egyetemi szakosított oktatásnál. /.../

A kommunikatív célokon túl, bármilyen idegen nyelv, így a magyar nyelv oktatása is sajátos ismeretterjesztő vagy közművelődési célokat szolgál, amelyek kapcsolatban vannak az adott nyelv mikrorendszerének (hangtárának, szótanának és nyelvtanának) elsajátításával, és konkrét (mindenekelőtt országismereti) ismeretek megszerzésével a tanult nyelv országáról. És mint az idegennyelv-oktatás általában, úgy a magyar nyelv elsajátítása is szerepet játszik a vele foglalkozók műveltségében, nevelésében, fejlődésében. /.../

Ezzel együtt az oktatási és nevelési célok a mi esetünkben - a magyar nyelvet tanulók esetében - megkívánják, hogy a tanulók arról az országról, amelynek nyelvét tanulják, komplex ismeretekkel rendelkezzenek: mindennapos életéről, életmódjáról, hagyományáról, kultúrájáról, tudományáról, zenéjéről, művészetéről, gazdaságáról, földrajzáról, történelméről, társadalmi berendezkedéséről, vallási kérdéseiről stb., azaz mindarról, ami Magyarország specifikus arculatát jellemezte a múltban és ma.

Amikor a magyar nép életmódjával és kultúrájával, a magyar tudomány mai vívmányaival ismerkednek meg a legkülönbözőbb területeken, a magyarországi életet, az ország múltját és jelenét tanulmányozzák, a bolgár tanulók törvényszerűen bővítik látókörüket, gazdagítják a világról alkotott képüket. Másrészt az országismereti tanulmányok elsajátítása határozza meg beszédtevékenységüket a nyelvi szituációkban, és fejleszti nyelvi tapasztalataikat is /.../

In: Hagyományok és módszerek. Az I.Nemzetközi Hungarológia-oktatási Konferencia előadásai. Bp. 1990. 192-201.p.

## Trócsányi Zoltán

### Magyar nyelvtan orosz nyelven 1855-ből

/.../

I. Deskó Endre magyarországi származású volt. 1816-ban született - Szinnyi (M. Írók) szerint Deskófalván, Lehoczky Tivadar szerint Ilosván, Bereg megyében. Atyja görög katolikus pap volt, aki fiát is papnak szánta, s a gimnázium elvégzése és két bölcseleti év hallgatása után az ungvári papnevelőbe iratta be. Deskó Endrének azonban misztikus elmélkedésekhez, a képzeleti világ kutatásához nem volt kedve, kétkedő lelke realisabb ismeretek felé vonzotta és ezért teológiai tanulmányaival szakítva, a pesti egyetemen a jogi fakultásra iratkozott be. Pesten ismerkedett meg Balugyánszky Mihállyal, aki már régebben, 1833-ban kivándorolt Oroszországba /.../. Külföldi, a cári politika szempontjából megbízható, képzett szakembereket, különösen szláv származásúakat a 18. század kezdetétől fogva mindig szívesen fogadtak be Oroszországba, s a kárpátaljai Balugyánszky, látva Deskó sokoldalú műveltségét, nyelvismereteit és tehetségét, rábeszélte őt, hogy vándoroljon ki Oroszországba. Deskó 1845-ben hagyta el Magyarországot, de 1874-ben bekövetkezett halála előtt még hazalátogatott szülőföldjére.

Oroszországban tovább folytatta tanulmányait. Már túl volt harmincadik életévén, amikor a kievi egyetemen 1847-ben letette az államvizsgát, s ennek alapján gimnáziumi tanári állást nyert, előbb Kamenec-Podolszkban, majd Szimbirszkben, végül Pszkovban, hol a nemes ifjak nevelőintézetének felügyelője és e mellett „könyvbíráló”, nyilván cenzor is volt. Élete utolsó éveit nyugalmazott tanárként Szentpétervárott töltötte. Nyomtatásban megjelent művei: 1. Vengerszkaja grammatika (1854-1856), 2. a „Kárpáti Oroszokról” írt műve, melyben szűkebb hazájának, a Kárpátaljai Oroszországnak viszonyait ismerteti. Még ungvári papnövendék korában írt egy színdarabot ily címen: 3. „A munkácsi vár égése vagy az új tör”. /.../

Oktatói és tudományos érdemei elismerésül a cár orosz birodalmi nemességét, államtanácsosi címet, s a Szaniszló lovagrendi keresztet adományozta neki. (Lehoczky Tivadar: Bereg vármegye monográfiája 2: 134.)

Szimbirszkben megismerkedett a Közép-Oroszországban lakó csuvas és cseremis nyelvvel. Ez a magyarázata annak, hogy a magyar nyelvtanában a magyar nyelvet éppen ezzel a két nyelvvel hasonlítja össze. /.../

II. Áttérve magának a grammatikának rövid ismertetésére, a következő főbb fejezeteket találjuk benne: betűk, - a név, - (főnév, melléknév, számnév, névmás), - ige, - névige (határozó), - elöljáró szó (predlog), - közbevető szó (felkiáltó szó), - szókötő szó; - a második főfejezet a szókötésről szól, melyben röviden és elég felszínesen ad áttekintést a magyarszintaxisról, s az utolsó fejezet a periódusokról szól. Fejezetbeosztása (számozása) rendszertelen és következtelen. A grammatikai szabályok és példák ismertetése mellett van néhány nyelvgyakorlási és több összehasonlító nyelvészeti fejezet is. /.../

III. Deskó grammatikája tudományos grammatika, amelynek a célja az orosz tudományos világot megismertetni a magyar nyelv szellemével, rendszerével, és nem gyakorlati grammatika. Harminckét sor gyakorló szöveget ad összesen. Ezek sem a mindennapi életre

vonatkozó gyakorlati mondatok. Beszélgetés, kérdés-felelet egyáltalán nincsen benne, ami pedig már a korábbi századok gyakorlati nyelvkönyveiben is megvolt. A nyelvtan elején módszerbelileg s nézetünk szerint helytelenül az Úr imádságának szövegét s az emberről, nyelvről, nyelvtani szabályokról szóló elmélkedését adja két nyelven. Gyakorlati nyelvtanban a nyelvtani szabályokról szóló elmélkedés felesleges lett volna. E nyelvtanból egyetlen Magyarországra érkező orosz sem kapott egyetlen olyan kész mondatot vagy beszélgetési példát, amelyre útközben szüksége lett volna. Igen sok benne a sajtóhiba. /.../

In: Magyar Nyelvőr 74: (1950) 7-14.p.

**Klara Maityinszkaja**  
**(Moszkva)**

**A magyar filológia (hungarológia) oktatása a Szovjetunióban**

A régi Oroszország főiskolai tantárgyai között a magyar filológia nem szerepelt, hiszen a magyar nyelv kizárólag a finnugor nyelvekkel foglalkozó tudósokat érdekelte, de azokat is csak annyiban, amennyiben szükségük volt rá a finnugor összehasonlító nyelvtudomány művelésében. A filológusokon kívül a magyar nyelv oktatása iránt bizonyos érdeklődést csak akkor kezdtek tanúsítani, amikor érezhetővé vált az első világháború előszele, és gondoskodni kellett megfelelő nyelvtudású katonai fordítókról, felderítőkről és hasonló katonai szakemberekről. Gondolom, hogy a cári hadsereg keretében akkor kezdték el a magyar nyelv gyakorlati oktatását, legalább is erre vall az, hogy nem sokkal a háború előtt jelent meg az az eléggé egyszerű és szűkre szabott kiadvány, amely *Rövid magyar nyelvkönyv* címen (Kratkij ucsebnik vengerszkogo jazyka) 1910-ben Varsóban látott napvilágot, és amelyet a varsói katonai körzet törzskaránál működő tisztiskola számára állítottak össze. Tudomásom szerint ez volt az első orosz nyelven írt, viszonylag megfelelő magyar nyelvkönyv.

Egyes szovjet főiskolákon a magyar filológia oktatását már elég korán bevezették. De ezek az első kísérletek még csak arra szolgáltak, hogy a Magyar Népköztársasággal kiépülő nemzetközi kapcsolatok számára megfelelő nyelvtudással rendelkező szakembereket képezzenek ki, vagy arra, hogy egyes tudósok, főleg a finnugor nyelvekkel foglalkozók, nyelvtudásukat kiszélesítsék, elmélyíthessék. Azonban a magyar filológia iránti érdeklődés már az ötvenes és még inkább a hatvanas években mind nagyobb lendületet vett és a mai napig állandóan fokozódik. Ebben nem kis szerepet játszott a szovjet és a magyar nép közötti baráti kapcsolatok kialakulása. A Szovjetunió népeinek (köztük a nyelvrokon népeknek is) több alkalmuk nyílt arra, hogy minél jobban megismerkedhessenek a magyar kultúra, irodalom, művészet és tudomány vívmányaival. Ezzel magyarázható az, hogy amióta meghirdették a magyar tagozatokat és tanfolyamokat a szovjet főiskolákon, jelentkezőkben sohasem volt hiány.

Van egy másik körülmény is, amely előrevitte a magyar filológia oktatásának ügyét. Hungarológusokra nagy szükség volt és van a Kárpát-melléki magyarlakta szovjet városokban és falvakban. Ezen a vidéken a magyar iskolák és magyar vonatkozású kultúrintézmények igényeit a lehető leggyorsabban ki kellett elégíteni, és mind a mai napig utánpótlásról kell gondoskodni.

A jelenlegi helyzet szempontjából azokat a magasabb színvonalú szovjet intézményeket, ahol magyar filológiai oktatás folyik, legalább három csoportra lehet felosztani. Az első csoportot az uzsgorodi (ungvári), moszkvai és leningrádi egyetem képezi, a másodikat a magyarokkal rokon nyelvű szovjet népek köztársaságában működő főiskolák, a harmadikat különböző főiskolák és tudományos kutatóintézetek aspirantúrája jelenti.

Az első csoport egyetemeinek legfontosabb közös vonása, hogy mindegyiknek van hungarológiai kutatással foglalkozó tagozata. Máskülönben az említett tagozatok lényegesen eltérnének egymástól.

Az ungvári egyetem filológiai karán 1963-ban alakult meg a magyar tagozat, amely később a *Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke*, majd a *Magyar Filológiai Tanszék* nevet kapta. Vezetője *Petro Lizanec*, egyetemi tanár, a filológiai tudományok doktora. A tanszék fő



feladata, hogy a Kárpát-melléki magyarlakta vidék magyar iskoláit magyar nyelv- és irodalomtanárokkal lássa el. Tudnivaló, hogy a tanszék megalakulása előtt az említett vidék magyar iskoláiban kevés volt a szakképzett oktató. A magyar nyelvet és irodalmat sok esetben olyanok tanították, akiknek nemhogy megfelelő diplomájuk, de még alapvető szakmai képzettségük sem volt. Ezért a magyar nyelv és irodalom oktatása az ungvári egyetemen két szinten folyik. Egyrészt minden évben felvesznek középiskolát végzett fiatalokat, akik aztán, mint rendes hallgatók öt éven át sajátítják el a tanterv előírt anyagot. Másrészt ezzel párhuzamosan a levelező tagozatra olyanokat is felvesznek, akik már tanítanak magyar nyelvet és irodalmat magyar középiskolákban, vagy magyar vonatkozású intézményeknél dolgoznak, de nincs megfelelő képesítésük. Minthogy mindkét tagozat hallgatói majdnem kizárólag a Kárpát-melléke magyar lakosságából kerülnek ki és a magyar az anyanyelvük, előny számukra, hogy a felvételi vizsgákat magyar nyelven tehetik le. Azokon a hallgatókon kívül, akik az egyetem elvégzése után iskolai tanárok lesznek, vagy a tanszéken helyezkednek el, bőven akadnak olyanok is, akik kultúrintézményeknél, például szerkesztőségekben vagy rádióban dolgoznak, vagy mint fordítók használják fel hungarológiai tudásukat.

Az ungvári egyetemi tanszéknek a hungarológiai oktatás terén kifejtett tevékenységéről sok jót lehet elmondani. Az elért eredmények nemcsak annak köszönhetők, hogy hungarológiai tantárgyakra ezen az egyetememen több tanóra van előirányozva, mint a moszkvain vagy a leningrádin, hanem annak is, hogy az ungvári hallgatók már az egyetemre való beiratkozásuk előtt jól tudnak magyarul, rendszerint magyar középiskolát végeztek, ahol a magyar nyelvből és irodalomból már elsajátították az alapvető ismereteket. Nem utolsósorban az a tény is közrejátszik, hogy az ungvári magyar filológiai tanszék tagjai jól képzett és sok évi tapasztalattal bíró nyelvészek és irodalmárok, legtöbbjük már sikeresen megvédte filológiai kandidátusi értekezését és a docens címet is elnyerte, a tanszék vezetője pedig, mint már említettem, egyetemi tanár.

Az ungvári egyetemi filológiai tanszék a hungarológiai képzésen kívül más szakmájúaknak csupán annyiban van segítségére, hogy a magyar nyelvvizsga lehetőségét szükség esetén biztosítja számukra.

A moszkvai *Lomonoszov Egyetemen* a magyar nyelv és irodalom oktatása a filológiai kar általános és összehasonlító nyelvészeti tanszékének keretében folyik. Kezdetben a magyarral főleg, mint segédtantárggyal foglalkoztak az egyetem különféle szakos hallgatói. A rendszeres hungarológiai oktatás csak a hetvenes évek elején indult meg. Azóta mindig van legalább egy olyan csoport, amely a teljes egyetemi tanulmányok ideje alatt, vagyis öt év folyamán részesül magyar filológiai oktatásban. Mikor ez a csoport végez, a következő öt évre újabb csoportot vesznek fel. Meg kell jegyezni, hogy az ungvári egyetem magyar szakos hallgatóival ellentétben a moszkvai magyar szakosoknak nem anyanyelve a magyar, sőt legtöbbjük a beiratkozás előtt nem is tud magyarul, számukra nem kötelező magyarból a felvételi vizsga. Ezért már egyetemi tanulmányaik legelejétől kezdve igyekezniük kell minél előbb elsajátítani a magyar nyelv alapját, mert a negyedik évfolyamtól kezdve a hungarológiai tárgyú előadásokat már magyar nyelven hallgatják. Viszont a magyar nyelv gyakorlati elsajátításával együtt járó nehézségek miatt, amikor az irodalmat választja, hogy később irodalmári, szerkesztői, fordítói, stb. munkásságot folytathasson.

A moszkvai egyetem külön jellegzetessége, hogy magyar tagozatán az említett csoportokon kívül állandóan, és pedig szép számban tanulnak olyan hallgatók is, akik nem a hungarológiát választották szakmájuknak. Ezeket a hallgatókat két csoportra osztanám. Vannak köztük különféle szakmájú filológusok: általános nyelvtudománnyal foglalkozók, szlavisták, uralisták stb., akik a szakmai nyelveken kívül igyekeznek más nyelveket is elsajátítani, akik szakmájuk

szerint nem filológusok, hanem mondjuk újságírók, közgazdászok, történészek, földrajzosok, de szűkebb szakterületük Magyarországgal és a magyarokkal van kapcsolatban, és ezért szükségük van a magyar nyelvtudásra. Természetes, hogy a magyar tagozaton ebben az esetben az oktatás módszertani alkalmazása a célnak megfelelően arra irányul, hogy a hallgatók megérthessék a magyarul írt szakirodalmi szövegeket, és esetleg valamennyire elsajátítsák az előbeszédet is.

A leningrádi egyetem *Finnugor Tanszéke*, amelynek jelenlegi vezetője *Zinaida Dubrovina* egyetemi tanár, a filológiai tudományok doktora, állandóan működő magyar tagozatot is magában foglal. Ez utóbbira minden két-három évben vesznek fel egy-egy csoportot ötéves egyetemi tanulmányokra. Mint a moszkvai magyar tagozaton, a felvételizők itt sem vizsgáznak magyarból, hiszen a magyarnak még a gyakorlati elsajátítása is csak az egyetemen kezdődik számukra. Ezért az oktatás, mint Moszkvában, szintén fokozott ütemben folyik, és nagy nehézségekkel jár. Az egyetem elvégzése után a leningrádi magyar szakosok hasonló intézményeknél és hasonló minőségben helyezkednek el, mint moszkvai kollégáik.

Minthogy az említett három tagozaton az előfeltételek lényegesen különböznek egymástól, hiszen az ungvárirra a másik kettővel ellentétben kizárólag magyar középiskolát végzetteket, vagy legalább is magyarul jól tudókat vesznek fel, az egyes tagozatokon a tantervek között is lényeges eltérések vannak. A mai magyar nyelv és a mai irodalom helyet kapott mindhárom egyetem tantervében, de vannak olyan tárgyak is, amelyek csak az ungvári tanszék tanmenetében szerepelnek. Az eltérések különböző okokból származhatnak. Elsősorban a célok különbözőségéből. A magyar nyelv és irodalom középiskolai oktatásának módszertana például fontos és kötelező tantárgy az ungváriak számára, hiszen az ungvári magyar filológiai tanszék egyik legfontosabb feladata nyelv és irodalomtanárok képzése a környékbeli magyar középiskolák számára. Az ungvári tanterv ezért tartalmazza ezeket a tárgyakat. Viszont a másik két egyetem tagozatán nem szerepelnek, mert a hallgatók nem készülnek középiskolai tanári pályára. Más esetekben egyik vagy másik tantárgy oktatása attól függ, hogy a szóban forgó egyetemen van-e hozzá tanerő. Például a moszkvai vagy leningrádi egyetemen a tantervben szereplő tantárgyak egyikét-másikat egyelőre vagy időnként azért nem oktatják, mert hol van, hol nincs megfelelő előadó. Így van a *magyar nyelvjárástannal*, a *magyar nyelv történetével*, nem is beszélve olyan speciális tantárgyakról, mint *A magyar irodalmi nyelv története* vagy *Az irodalmi kritika elmélete és metodológiája*, amelyek csak az ungvári egyetem filológiai tanszékén elfogadott tantervben kaptak helyet.

Az ungvári egyetemen az első évfolyamtól kezdve magyar nyelven adják elő az összes magyar vonatkozású kollégiumot, sőt néhány más tantárgyat is, például a *Bevezetés a finnugor nyelvtudományba* című előadássorozatot.

Mindhárom egyetem magyar tagozatán tartanak speciális témájú szemináriumokat, a tantervekben elő vannak írva a kötelező évfolyami szemináriumi munkák. Különben az ungvári egyetem magyar tagozatának itt is megvannak a maga sajátosságai. Mind a tanárok, mind pedig a hallgatók szívesen dolgoznak olyan témákon, amelyek a helyi viszonyokkal vannak kapcsolatban. Tanulmányozzák a környékbeli nyelvjárásokat, gyűjtik és feldolgozzák a Kárpát-vidéki magyarok népköltészetét, elemzik a szomszéd népekkel való nyelvi és irodalmi kölcsönhatás jelenségeit. A dolgozatok száma az ungvári magyar tagozaton nagyobb, mint a moszkvain vagy a leningrádin. Ungváron az ötödiken kívül minden évfolyamra jut egy-egy szemináriumi munka, tehát összesen négy van előírva: az első két évfolyamon magyar népköltészetből és magyar nyelvjárástanból, a harmadikon és negyediken vagy nyelvből vagy irodalomból, aszerint, hogy a hallgató melyik tárgyat választotta alapszakmájának. Az ötödik évfolyamon a hallgatók egy része vagy nyelvből vagy irodalomból nagyobb terjedelmű

diplomamunkát nyújt be, és azt védi meg az államvizsgán. A leningrádi egyetem magyar tagozatán a szemináriumi munkák a második évfolyamtól kezdve vannak előírva, a moszkvain pedig csak a harmadiktól. A diplomamunkák mindkét tagozaton az utolsó egyetemi tanulmányi évre, vagyis az ötödikre esnek. Az évfolyam-dolgozatok, valamint diplomamunkák témája szerint meríthető vagy a magyar nyelv vagy a magyar irodalom tárgyköréből. Az ungváriakkal ellentétben a leningrádi, illetve a moszkvai egyetem magyar szakos hallgatói orosz nyelven írják az évfolyam-dolgozatokat és a diplomamunkákat.

Az évfolyam-dolgozatok és diplomamunkák irányításának módszertana a három egyetemen nagyjából megegyezik. A kijelölt vezető tanár segíti a hallgatót a téma kiválasztásában, de a továbbiakban csak tanácsadóként szerepel, majd a végén ő nézi át a kész dolgozatot. A diplomamunkát a vezető tanár ajánlja megvédésre. A diplomamunkák önálló teljesítménynek számítanak, amelyek gyakran még a szóbeli vizsgáknál is jobban tanúskodnak a szerzők szakmai tudásáról és képességeiről, hiszen a megvédésnél vita van és különféle kérdésekre kell a hallgatóknak válaszolni.

A diplomamunkák megvédésén kívül a záró államvizsgáknak egy másik formája is létezik: a szóbeli vizsga magyar nyelvből és magyar irodalomból. A három egyetemen működő magyar tagozaton kialakult követelmények itt is eltérnek egymástól. Ungváron csak olyan hallgatókat köteleznek szóbeli magyar vizsgákra, akik nem nyújtottak be megvitatandó diplomamunkát. A levelező hallgatók itt rendszeren szóbeli vizsgát tesznek, s néhányan a rendes hallgatók közül is. A leningrádi egyetem finnugor tanszékén és a moszkvai egyetem megfelelő tagozatán minden hallgató számára kötelező a diplomamunka.

Mindhárom egyetem magyar tagozatának érdekében áll, hogy minél jobb kapcsolatokat létesítsenek a magyarországi egyetemekkel és tanárképző főiskolákkal. A moszkvai és leningrádi tagozaton rendszerint évekig oktatnak Magyarországról vendégként meghívott előadók. Nem egy neves nyelvész vagy irodalmár tartott előadásokat vagy egész előadás-sorozatokat az ungvári egyetemen is. Ugyancsak jó néhány eset volt arra, hogy magyar szakos szovjet hallgatókat hosszabb időre, sőt évekre kiküldtek magyarországi egyetemekre tanulni. Az érdekelt szovjet egyetemi tagozatok fenntartják a kapcsolatot a Debreceni Nyári Egyetem rendezőivel. A jövőben ezek és az ehhez hasonló kapcsolatok remélhetőleg még jobban kiépülnek.

Mint említettem, a magyar filológia oktatásának szempontjából az intézmények második csoportját olyan főiskolák képezik, amelyek a Szovjetunió területén élő nyelvrokon népek szövetségi vagy autonóm köztársaságában működnek. Minden ilyen köztársaságban van egyetem, valamint pedagógiai főiskola, és vagy az egyik vagy a másik rokon nyelvi tagozatának keretében rendszerint magyart is tanítanak valamilyen formában: vagy kötelező vagy fakultatív tantárgyként. Az oktatásnak két célja van: az egyik az, hogy a hallgatók gyakorlatilag elsajátítsák a magyar nyelv alapját és így tudásukat felhasználhassák szakszövegek fordítására; a másik az, hogy a magyar nyelv sajátosságainak megismerése alapul szolgáljon az illető rokon

nyelv sajátosságaival való egybevetésre, ez utóbbiak behatóbb vizsgálatára és tudományos értékelésére. A magyar nyelv oktatására kijelölt óraszám ezeken a főiskolai tagozatokon eléggé szerény, szerények az előadók módszertani tapasztalatai is, de rokon nyelv oktatásáról lévén szó, az elért eredmények gyakran mégis számottevőek.

A magyarnak, mint rokon nyelvnek oktatása terén a szovjet főiskolák közül a legrégebb hagyományokra az Észt Szövetségi Köztársaságban működő tartui egyetem filológiai kara tekinthet vissza; kialakításukban nagy érdemeket szerzett *Paula Palmeos* docens. Mindjobban

kiterjed a magyar nyelv rendszeres oktatása a többi finnugor lakosságú köztársaság főiskoláin is, például a sziktyvkári egyetemen a Komi Autonóm Köztársaságban, az izsevszkin az Udmurt Autonóm Köztársaságban. Az előbbin *Jevgenyij Igusev* docens, az utóbbiban *Valentyin Kelmakov* docens tanítja a magyar nyelvet. Arra is nyílt már alkalom, hogy a nyelvrokon népek főiskoláin tanuló hallgatók bizonyos ideig olyan egyetemen folytassák magyar nyelvi tanulmányaikat, ahol a magyar nyelvet és irodalmat mint szaktárgyat oktatják. Az ungvári egyetem szívesen fogad gyakorló tanulmányokra olyan tanárokat, akik a nyelvrokon népek valamely főiskoláján magyar filológiát oktatnak, de továbbképzésre nem tartanak igényt.

A magas szinten folyó magyar filológiai oktatás szempontjából a harmadik csoportot az *aspirantúra-tagozatok* képezik. Ismeretes, hogy a szovjet főiskolákon és tudományos kutatóintézetekben működő aspirantúra-tagozatok szakmai képzést nyújtanak leendő főiskolai tanároknak vagy tudományos pályára készülőknek. A rendes aspiránsok három éven át folytatják tanulmányaikat, a levelező aspiránsok rendelkezésére négy év áll. Az aspirantúrát csak megfelelő főiskolai végzettséggel és szakmai tudással rendelkező jelentkezők pályázhatják meg, mert a választott szakmából a felvételi vizsga kötelező. Az aspirantúrával van kapcsolatban a tudományos képzésnek egy másik módja is: az úgynevezett „pályázók” intézménye. A rendes és levelező aspiránsokkal ellentétben a pályázók bizonyos tekintetben magánúton készülnek tudósi vagy főiskolai tanári pályájukra, tehát felvételi vizsgát nem tesznek. A rendes és levelező aspiránsok tanulmányait kijelölt tudós vezetőjük irányítja. Néha valamilyen főiskola aspirantúrájával összekötöttesbe lépnek a pályázók is, és akkor számukra is kijelölnek tudományos vezetőt. Az aspirantúra befejezéseként az aspiráns vagy a pályázó levizsgázik a kötelező kandidátusi tantárgyakból és nyilvános vita útján védi meg tudományos kandidátusi értekezését, hogy aztán ennek alapján elnyerje a kandidátusi tudós fokozatot.

Az elmondottak teljes mértékben vonatkoznak a hungarológusokra is. A hungarológiai tanulmányoknak két mozzanata van az aspirantúrában. Az aspiráns kijelölt tudós vezetőjének irányításával készül a szakmai kandidátusi vizsgára, és ugyancsak az ő irányításával dolgozik hungarológiai tárgyú kandidátusi értekezésén is. Éppen úgy mint a többi szakmában, a hungarológiai tárgyú kandidátusi vizsga követelményeit néhány évvel ezelőtt lényegesen felemelték és a vizsgaszabályokat is megszigorították. Csak példaképpen említem meg, hogy a *Szovjet Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézeté*-ben néhány évvel ezelőtt összeállították a finnugoros aspiránsok számára a kandidátusi szakvizsgák szabályait és a kötelező irodalom jegyzékét. Az elfogadott tájékoztató szerint a magyar nyelvészeti szakvizsga két részből áll: a szűkebb értelemben vett magyar szakmai részből és a finnugor nyelvészetre vonatkozóból. Ez azt jelenti, hogy a vizsgázó nemcsak a mai magyar nyelvről szerzett ismereteiről számol be, hanem nyelvtörténeti kutatásokban való jártasságának is tanúbizonyságát kell adnia, hiszen meg kell győznie a vizsgáztató bizottságot arról, hogy a magyar nyelvi tényeket az összehasonlító finnugor nyelvtudomány segítségével is meg tudja világítani. A vizsgáztatási szabályok megszigorításával lényegesen csökkentették azoknak az intézményeknek a számát, amelyek a finnugor nyelvtudomány terén jogosítva vannak kandidátusi vizsgáztatásra és kandidátusi értekezések fogadására. Nyelvészetből ezt a jogot csak a moszkvai akadémiai Nyelvtudományi Intézet és a tartui egyetem filológiai kara kapta meg.

Szovjet egyetemek és tudományos kutatóintézetek aspirantúráiból már jó néhány hungarológus került ki; legtöbbjük megvédte értekezését, és elnyerte a filológiai tudományok kandidátusa tudós címet is. Ezzel kapcsolatban külön ki kell emelni az ungvári egyetemen működő magyar filológiai tanszék tevékenységét. Legtöbb tagja saját tanszékének keretében

végezte vagy végzi aspiránsi tanulmányait és csak szakvizsgázott, valamint az értekezését védte meg vagy fogja megvédeni más intézményeknél.

Az aspirantúra keretében magyar nyelvvel nemcsak szűkebb értelemben vett hungarológusok foglalkoznak: a magyar aspiránsi tanulmányi tervben kiegészítő tárgyként is szerepelhet. Általános szabálynak tekinthető, hogy azok az aspiránsok, akik valamelyik rokon nyelvet választották alapszakmájuknak, vagy azok, akik az uráli nyelvek általános kérdéseivel szándékoznak foglalkozni, kötelesek levizsgázni egy régi finnugor irodalmi nyelvből is: magyarból, finnból vagy észtből. A nyelv kiválasztása természetesen részben attól függ, hogy a szűkebb szakmai nyelv milyen rokonsági viszonyban van e nyelvekkel, részben pedig attól, hogy melyik régi irodalmi nyelven talál a jelölt több olyan szakirodalmi közleményt, amely felhasználható rokon nyelvi tanulmányaival vagy kandidátusi értekezésének témájával kapcsolatban. Megfigyeltem, hogy a moszkvai aspiránsok közül a cseremisszel, obi-ugor, permi és szamojéd nyelvekkel foglalkozók, valamint azok, akik az uráli nyelvek általános problémáit kutatják, az említett nyelvek közül szívesen választják a magyart. Ez utóbbinak mint kiegészítő nyelvnek oktatása és tanulmányozása természetesen a szerény célkitűzéshez alkalmazkodik. Tudniillik a jelölt elsősorban arra törekszik, hogy elsajátítsa a magyar nyelvtant és a magyarról való szakfordítás technikáját. A szerény cél ellenére a magyar nyelv oktatásának ezt a formáját sem kell lebecsülni, hiszen nem egy esetben tapasztalhattuk, hogy rokon nyelvekkel foglalkozó aspiránsok az aspirantúra elvégzése után igyekeztek elmélyíteni és kibővíteni magyar nyelvi ismereteiket, és ezeket az ismereteket felhasználni további tudományos munkáságukban. Csak példának hozom fel, hogy a már említett kollégáim Igusev és Kelmakov, akik jelenleg Sziktivkárban, illetőleg Izsevszkben tanítanak az egyetemen magyart, annak idején a moszkvai Nyelvtudományi Intézetben kapták aspiránsi képzésüket és ott sajátították el a magyarnak, mint kiegészítő rokon nyelvnek az alapjait.

A fent említett egyetemeken és pedagógiai főiskolákon kívül vannak más főiskolák is, ahol, mint például Tbiliszi-ben, a filológiai tagozatokon a magyart mint második nyelvet tanítják, vagy a nem nyelvészeti tagozatok tantervében a magyar mint szakmai nyelv szerepel. A magyar nyelvoktatásnak erre a módjára azonban itt részletesen nem térek ki.

In: Hungarológiai oktatás régen és ma. Szerk. M. Róna Judit. Bp. 1983. 29-35.p.

## **II. 6. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia angol és francia nyelvterületen**

Peter Sherwood

## Magyar stúdiumok Londonban

*George Cushing professzornak 70. születésnapjára*

Meglepő talán, hogy a világ egyik legnagyobb fővárosában még a rangidős egyetem, a University of London sem tekinthet vissza másfél évszázadnál hosszabb múltra; azonban föderációs intézményről lévén szó, több tucatnyi intézete közül nem egy igazán patinás hagyományokkal rendelkezik. A magyar nyelv iránti érdeklődés a főváros tudományos kiadóinak és társaságainak berkeiben az egyetemi föderáció előtti időkbe is visszanyúlik. Az első angol nyelvű magyar nyelvkönyvek a szabadságharc bukása után és Kossuth szenzációs angliai körútjával kapcsolatban jelentek meg Londonban 1852-ben, illetve 1853-ban, Wékey Zsigmond valamint Csink János tollából (ld. leírásukat Cushing, 1977)<sup>195</sup> Eddigi példányszámokról vagy az olvasók számáról nem került napvilágra adat, de figyelemre méltó, hogy Wékey kötetének egyik számozatlan lapján egy magyar-angol s angol-magyar szótár megjelentetését helyezik kilátásba, nyolc évvel az első ismeretes - kéziratban maradt - magyarországi kísérlet előtt. Éppilyen keveset tudunk a meglehetősen igénytelen 1882-es Singer-féle nyelvtanról<sup>196</sup>, és ennek utódjáról, az Orosházán született Charles Gineverné Győry Ilonának férjével együtt megjelentetett 1909-es kötetkéjéről<sup>197</sup>; ezek és több efféle kiadvány a korabeli turizmus igényeinek felelhettek meg csupán. Tudományos szinten is a szabadságharc utáni években kezdtek foglalkozni Londonban a magyar nyelvvel, s nemcsak az emigrációban élő magyarok, ld. például a legrégibb angol nyelvtudományi folyóiratban megjelent tanulmányok közül a következőket: Watts, 1855<sup>198</sup>; Pulsky (!) 1858<sup>199</sup>, 1859<sup>200 201</sup>, valamint Patterson, 1874<sup>202</sup>, 1885<sup>203</sup>.

<sup>195</sup> Cushing, 1977: G.F. Cushing „The two earliest Hungarian grammars for English students” in: Angol Filológiai Tanulmányok /Hungarian Studies in English (Debrecen). XI. 73-82.

<sup>196</sup> Singer, 1882: Ignatus Singer Simplified Grammar of the Hungarian Language. London: Trübner&Co. 1882.

<sup>197</sup> Ginever és Ginever, 1909: C.Arthur and Ilona Ginever Hungarian Grammar. London: Kegan Paul, Trench, Trübner&Co. Ltd. 1909.

<sup>198</sup> Watts, 1855: Thomas Watts „On the recent history of the Hungarian language” Transactions of the Philological Society (London) [II.] 14. 1855. 285-310.o.

<sup>199</sup> Pulsky (!), 1858: Francis Pulsky „On the nature, peculiarities, and some affinities of the Hungarian Language and grammar” Transactions of the Philological Society (London) [VI.] 13. 1859. 21-35.o.

<sup>200</sup> Pulsky (!), 1859: Francis Pulsky „On the verbal and nominal affixes in the Hungarian language. I. Transactions of the Philological Society (London) [VI.] 13. 1859. 97-116.o.

<sup>201</sup> Pulsky (!), 1859: Francis Pulsky „On the affixes of the Hungarian language” Transactions of the Philological Society (London). [VI.] 14. 1859. 116-124.o.

<sup>202</sup> Patterson, 1874: A.J. Patterson „Hungarian” Transactions of the Philological Society (London). 1873-1874. 1874. 216-219.o.

<sup>203</sup> Patterson, 1885: A.J. Patterson „Report on recent Hungarian philology” Transactions of the Philological Society (London). 1882-1884. 1885. 539-543.o.

Az angolok által akkor még a *Háborúk*ént emlegetett Első Világháború második évében, 1915-ben döbbsentek rá a külpolitikai szakértők, egyetemi tanárok, politológusok és publicisták, hogy tulajdonképpen Angliában nincs olyan egyetem vagy egyetemi intézet, amely a kontinens keleti felével foglalkoznék. Ekkor született meg a School of Slavonic Studies, mely az orosz nyelvet már 1889 óta oktató, s a Balkán iránt már érdeklődő, a Temze-parti King's College-ben talált otthont. Az intézet létrejötténél ott bábáskodott a századforduló óta a szláv világgal, valamint Magyarországgal is buzgón foglalkozó s magyarul is tudó R.W. Seton-Watson (Scotus Viator) és több előkelő szlavista: Bernard Pares, Meyendorff báró, Dimitrij Mirszkij herceg. Az intézet születésének pillanata a mai napokban külön figyelmet érdemel, hiszen a megnyitó előadást épp a kisebb szláv népek önrendelkezési jogáról tartotta az intézet egyik alapító professzora, maga T.G. Masaryk, mégpedig 1915. október 19-én, Bulgária Németország oldalán való hadbalépése után négy nappal. Tehát annak ellenére, hogy az intézet munkájának középpontjában az alapítás után rövidesen kitört szovjet forradalom miatt is főleg Oroszország, illetve a Szovjetunió állt, az intézet kezdettől fogva komoly érdeklődést tanúsított Kelet- és Közép-Európa népei és kultúrája iránt.

Még az alapítást követő években a Londoni Fővárosi Tanács közoktatásügyi hivatala felajánlott 500 font sterlinget, ami akkor kb. egy átlagos egyetemi tanár évi fizetésének felelt meg, a *minority languages*, azaz a kisebb(ségi) nyelvek tanítására, azonban a finn, magyar, balti nyelvekre nem sikerült megfelelő oktatókat találni. Mindazonáltal például a román nyelv és történelem tanítása már 1919-ben megindult az intézetben, s a román kormány 1925-re már három intézetbeli álláshoz biztosított anyagi fedezetet. Ez a kezdeményezés messze túlmutat a szláv világon, s ennek elismeréseként az intézet fontos folyóirata, a *The Slavonic Review* - mely 1928-tól *The Slavonic (and East European) Review* lett -, 1931-től már zárójel nélkül szerepel. Az intézet egykori tanára, a nyelvzszeniként ismert N.B. Jopson professzor visszaemlékezéseiben említi, hogy ő már a húszas években „foglalkozott” a litvánal, valamint az albán, a finn és a magyar történeti nyelvtannal, azonban mikor a harmincas évek elején egyik kiváló diákja, E.G. Maddocks, a magyarra szeretett volna szakosodni, Jopson ezt még korainak vélte. (Maddocks végül a szerb-horvátnál kötött ki, abból szerzett első osztályú diplomát.)

A magyar nyelv kutatása és oktatása terén az első komoly lépéseket a magyar kormány jóvoltából teheték meg az intézetben. Magyarország 1937. októberétől kezdődően négy éven át évi 350 fontsterlinget ajánlott föl a magyar nyelvet és irodalmat előadó tanári állás létrehozására. Az állást Szenczi Miklós (1904-1977) nyerte el. Figyelemre méltó, hogy a magyar kormány egészen 1945. februárjáig fedezte az állás költségeit: Szenczi fizetését a Németország melletti 1941-es hadbalépés után a londoni svéd követségen keresztül folyósították. Szenczi, aki az aberdeeni egyetemen szerezte MA diplomáját, tíz éves londoni pályafutása során nemcsak nagy szorgalommal tanította a magyar nyelvet és irodalmat, hanem kiváló anglisztikai ismereteket is szerzett. /.../ Munkásságából a magyar stúdiumok szempontjából ki kell emelni azt a segítséget, amelyet Arthur H. Whitney-nek, egyik tehetséges tanítványának nyújtott a londoni Routledge kiadónál megjelent tankönyvének (Whitney 1944)<sup>204</sup> összeállításában. Ez a nyelvészek számára még mindig érdekes, bár természetesen elavult kis kötet négy évtizeden át az egyetlen könnyen hozzáférhető magyar nyelvkönyv volt nemcsak Nagy-Britanniában, de valószínűleg az egész angol nyelvterületen.

Szenczi kinevezése alkalmából a magyar kormány 350 könyvet is ajándékozott az intézet könyvtárának, így indítva útjára ezt a nemes, napjainkig is eleven hagyományt. A King's

<sup>204</sup> Whitney, 1944: Arthur H. Whitney Colloquial Hungarian. London: Kegan Paul, Trench, Trübner & Co. Ltd. 1944. Second revised edition (Routledge Kegan Paul) 1950.



College-tól örökölt kisebb gyűjteménnyel, valamint az időközben szakszerűen gyűjtött anyaggal együtt ez az adomány lett az alapja a könyvtár immár 16000 egységre duzzadt magyar részlegének. /.../

Szenczi utódja a kelet-angliai Sherinhamban született George F. Cushing lett, aki a háború alatt a Közel-Keleten szolgált és ott többek között a török nyelvet sajátította el. A tipológiailag a törökhöz mérhető, ám kulturális szempontból ismerősebb, európaibb magyarnak szentelve életét, Cushing már 1947-ben az Eötvös Kollégiumban hallgatta a magyar kulturális és tudományos élet nagyjait, s disszertálni készült a tizenkilencedik század irodalmából. Miután jegyzetei eltűntek és őt magát kitessékelték, visszatért az intézetbe, ahol távolléte alatt, majd az ötvenes években vele együtt is, a fentebb már említett Iványi-Grünwald Béla (1902-1965) foglalkozott a magyarral. A neves festő fia 1930-as Hitel-kiadásával és -kommentárjával maradandót alkotott a magyar történelemtudomány számára. Ami a külföldi magyar stúdiu-mokat illeti, gyűjteményén túl cikkeinek hosszú sora is (bibliográfiája Czigány, 1967. 17-20.o.)<sup>205</sup> bizonyítja, hogy milyen lankadatlan kutatója s szakértője volt a magyar-brit kapcsolatoknak.

Georg Cushingnak nemcsak a disszertációjához kellett újra hozzáfognia: a magyar nyelv, irodalom, sőt történelem tanítását is meg kellett szerveznie az egyetemen. A PhD-jét, doktori disszertációját 1952-ben védte meg, *National Classicism in Hungarian Literature* (Nemzeti klasszicizmus a magyar irodalomban) címmel. Ez az első angol nyelvű disszertáció Angliában, amely a magyar irodalmat részletesen tárgyalja. Mértéktartó, higgadt tárgyalás-módja, hatalmas ismeretanyagra alapozott józan ítéletei, valamint pártatlansága s egyben összefoglaló jellege következtében ez még mindig kitűnő bevezetőül szolgálhat a múlt század magyar irodalmába, s nemcsak a magyar ajkúak számára. Sajnálatos módon nyomtatásban nem jelent meg, a londoni egyetem központi könyvtárában, valamint az Országos Széchényi Könyvtárban azonban hozzáférhető. Ami a tananyagokat illeti, figyelemre méltó az a Széchényitől Illyésig terjedő válogatás a magyar irodalomból, amely Cushing szerkesztésében *Hungarian Prose and Verse* címmel látott napvilágot (Cushing, 1956)<sup>206</sup>. A tömör és szellemes bevezető tanulmánnyal ellátott kötet részben az akkortájt nehezen hozzáférhető, nem egyszer hiányos magyar kiadásokat volt hivatott pótolni az egyetemi magántanulásban, de maradandóságát, nélkülözhetetlenségét mi sem igazolja beszédesebben, mint az, hogy 1973-ban újra kiadták. A magyar nyelvvel s annak külföldön hiányosan ismert háttérével s rokonságával foglalkozik egyik legfontosabb fordítása - bár a fordításnál lényegesen nagyobb munkát végzett Cushing, amikor Hajdú Péter kiváló összefoglalását, a *Finnugor népek és nyelveket* egy, a magyarról szóló fejezettel kiegészített változatban tolmácsolta (Hajdu-Cushing, 1975)<sup>207</sup>. E téren azóta sem jelent meg megbízhatóbb ismeretterjesztő munka az angolul tájékozódó művelt nagyközönség számára.

George Cushing immár négy évtizede publikál hasznos, élvezetes cikkeket a legváltozatosabb témákról, az obi-ugor medvekultusztól kezdve Bajzán, Petőfin, Babbitson, Illyésen keresztül a magyar desiderativus (a *mehtnékem van* típusú szerkezet) olvasmányos leírásáig. /.../

<sup>205</sup> Czigány, 1967: The Béla Iványi-Grünwald Collection of Hungarica. A Catalogue. Edited with a short biographical notice and with a bibliography of his writings by Lóránt Czigány. London: Szepsi Csombor Literary Circle. 1967.

<sup>206</sup> Cushing, 1956: *Hungarian Prose and Verse*. A selection with an introductory essay by G.F. Cushing. London: The University of London /The Athlone Press. 1956. Reprinted 1973.

<sup>207</sup> Hajdu-Cushing, 1975: Peter Hajdu (!) *Finno-ugrian Languages and Peoples*. Translated and adapted by G.F. Cushing. The Language Library. London: André Deutsch. 1975.

A SSEES-ben ma már többen foglalkoznak a magyar stúdiumok egyéb ágazataival is. Az 1956-os forradalom után jött Angliába Péter László, aki még oxfordi doktorátusának beadása előtt érkezett Londonba 1963-ban, hogy az intézetben a magyar történelemmel foglalkozzék; így Cushing lemondhatott az ezzel kapcsolatos kötelezettségeiről. 1990 óta van rajta kívül még egy magyarul jól tudó történelemtanár az intézetben, Martyn Rady, aki disszertációját Buda város középkori történetének szentelte ugyan, de előszeretettel foglalkozik minden közép- és kelet-európai ország történetével, a legújabb időkig. Régi szálak fűzik az intézethez George Schöpflint is, a *Nyugatot* alapító Aladár unokáját, aki a Londoni Egyetem egyik nagyobb, nemzetközi viszonylatban is elismert intézetének, a London School of Economics-nak is tanára. A társadalomtudomány tanszéken főleg a térség háború utáni fejlődésével foglalkozik, különös tekintettel a nacionalizmusra. A tanítógárdáról szólva meg kell emlékezni arról az 1964 óta érvényben levő brit-magyar kulturális csereegyezményről, amelynek keretén belül olyan anyanyelvi lektorok segítségét élvezhette az intézet a gyakorlati nyelvtanítás terén, mint pl. Egri Péter irodalmár, Pálffy István és Csapó József debreceni anglisták, valamint Hajdú Mihály és Hollósy Béla nyelvészek. /.../

A magyar szak az intézet négy tanszéke közül a kelet-európai nyelvek és irodalmak tanszékéhez tartozik. Aki magyarból vagy főleg magyarból óhajt diplomát szerezni, az idejének nagy részét a nyelvtanulással, nyelvészettel és irodalommal tölti. Azonban nyelvóráira járhatnak más tanszékekről is. /.../

A diplomások száma az utóbbi években több okból is megcsappant, azonban egyre nő azoknak a száma, akik legalább a magyar nyelvvel meg akarnak ismerkedni. Az érdeklődők között természetesen nagyrészt angol anyanyelvűeket találunk, de voltak már svéd, német és japán végzősök is. Magyarok és magyar háttérűek is akadnak bőven, kivált a diplomások között. /.../

In: Hungarológia 1. Bp. 1993. 111-121.p.

## Várdy Béla

### Magyarságtudomány az észak-amerikai egyetemeken és főiskolákon

#### (Részletek)

#### A magyarságtudomány észak-amerikai művelésének előzményei

Az észak-amerikai magyarságtudomány gyökerei, igen szerény keretek között tulajdonképpen még a két fenti ural-altáji és keletközép-európai központ<sup>208</sup> második világháború után történt megszületését is megelőzik s részben a század eleji észak-amerikai protestáns egyházpolitikaig, részben pedig a két világháború közt a Klebelsberg, illetve Hóman-féle kultúrpolitikáig nyúlnak vissza. A protestáns alapítású programok célja lényegében a magyar nyelvű protestáns lelkészek kinevelése, valamint a Magyarországon végzett lelkészek angol nyelvű átképzése volt. E programok közül az 1904-ben elindított bloomfieldi magyarságtudományi tanfolyam volt a legelső, amely a New Jersey állambeli Bloomfield College és Bloomfield Teológiai Főiskola kereteiben működött 1957-ig. Ezt követően a Pennsylvania állambeli Lancasterben is működött hasonló program 1922 és 1936 között, a helybeli Franklin and Marshall College, illetve Lancaster Teológiai Főiskola kereteiben. Mindkét intézetben *Tóth Sándor* protestáns lelkész adott elő, mind a magyar nyelv és irodalom, mind a magyar történelem és földrajz köréből.

A harmadik hasonló célú és tartalmú program a már említett Elmhurst College-féle program volt, mely 1941-ben indult meg *Dienes Barna* irányításával s az észak-amerikai református és evangélikus egyházak anyagi támogatásával. A lancasteri programhoz hasonlóan ez is csak egy kétéves nyelv-kurzust és egy pár magyar irodalmi és történelmi kurzust tartalmazott. Vezetője és előadója az 1950-es években *Dienes Barna* utódként a már említett *Molnár Ágoston* volt, aki az 1959-ben történt Rutgers Egyetemre való átköltözés után is megtartotta a pozícióját 1965-ig. Azóta főleg, mint az 1954-ben alapított American-Hungarian Studies Foundation elnöke fejt ki magyarságtudományi munkásságot.

Ami a Klebelsberg - Hóman-féle kultúrpolitika észak-amerikai eredményeit illeti, azok európai eredményeivel szemben, sajnos, igen elenyészők voltak. Mint ismeretes, ez a kultúrpolitika igen nagy súlyt fektetett külföldi magyar kutató intézetek, tanszékek és lektorátusok felállítására, illetve a már meglévő intézetek megerősítésére. Ilyenirányú törekvései Európában eredményesek voltak, hisz ott e törekvések három Collegium Hungaricumot, három történelmi kutató intézetet, hét egyetemi magyar intézetet, kilenc egyetemi tanszéket, s legalább húsz egyetemi lektorátust eredményeztek. Ezzel szemben Észak-Amerikában egy pár ösztöndíjas kiküldetésen kívül ez a kultúrpolitika csupán az 1939-ben felállított Columbia egyetem-féle magyar nyelvi lektorátushoz járult hozzá. A Columbia egyetemen már korábban is volt egy-egy magyar nyelvkurzus, mint például 1923/24-ben *Tápay-Szabó László* vezetésével, de 1939-ig a magyar kormány anyagi hozzájárulása nélkül. Az 1939-ben felállított lektorátus több évig működött *Szentkirályi (St. Clair) József* vezetésével. Később feltehetően beolvadt a háború folyamán megszületett s a háború után kifejlődött urali, illetve keletközép-európai programba.

---

<sup>208</sup> A Columbia és az Indiana egyetemen (A szerk.)

A fenti pionír magyarságtudományi programokon kívül még meg kell említeni *Reményi József* professzor magyarságtudományi munkásságát a clevelandi Western Reserve egyetem kereteiben. *Reményi* 1926-tól kezdve működött a Western Reserve egyetemen, először mint megbízott előadó, később, mint teljes rangú egyetemi tanár. Közvetlen magyar nyelvi, irodalmi vagy történelmi kurzusokat sohasem adott elő (az egyetem nem engedélyezte), de az összehasonlító irodalom égisze alatt véghezvitt munkássága magyarságtudományi szempontból felmérhetetlenül jelentős volt. 1956-ban bekövetkezett halálával Clevelandben egyelőre meg is szakadt a magyarságtudomány ily közvetett módon történő, egyetemi fokon való művelése.

*Reményi* professzor helyét később részlegesen pótolta *Somogyi Ferenc dr.*, a pécsi Erzsébet Tudományegyetem volt magántanára, aki öt éven keresztül (1962-1967) magyar kultúr-történeti előadásokat tartott a Western Reserve egyetemen. Sajnos azonban, az előadások nyelve magyar volt, s így ez a program hosszú távon életképtelennek bizonyult s azonkívül hatása sem lehetett olyan széleskörű, mint egy hasonló nivójú angol nyelvű programé lehetett volna. Hatása azonban éppúgy volt, mint az 1950-es években (1953-1955) működő clevelandi Szent István szabadegyetem magyarságtudományi karának, amely ugyancsak *Somogyi Ferenc* vezetésével működött, s amelynek jómagam is hálás hallgatója voltam. Az egyetem két évig heti 4-4 órán át folyó tanfolyamai keretében főként irodalomtörténeti (Hites Kristóf O.S.B.), magyar történeti és jogtörténeti (*Somogyi Ferenc*) előadások folytak<sup>209</sup>, amelyek - a hallgatók későbbi életpályáját figyelembevéve - közvetve kétségtelenül hozzájárultak az észak-amerikai magyarságtudomány további fejlődéséhez.

### **Nyelvoktatással egybekapcsolt magyarságtudományi programok**

Az előzmények ismertetése után térjünk most vissza a második világháborút követően keletkezett észak-amerikai magyarságtudományi programok és kezdeményezések rövid összegezéséhez.

Legfrissebb adataim szerint jelenleg tizennégy észak-amerikai egyetemen és főiskolán és legalább három diplomáciai, illetve katonai intézmény keretében van valamilyen szintű magyar nyelvoktatás. Emellett legalább 30-40 észak-amerikai egyetemen van elsőrangú, vagy legalább is elfogadható nivójú, többnyire Kelet-Európai Intézetekre vagy programokra alapított Keletközép-Európát is érintő oktatás és kutatás. A fenti magyar nyelvet is tanító egyetemek közül azonban legfeljebb csak hat-nyolc sorolható az utóbbi egyetemek közé. A 30-40 egyetem között viszonylag kevés azoknak a száma, amelyek a szovjet-orosz problémákon kívül a keletközép-európai kis nemzetek múltjának tanulmányozásával is intenzívebben foglalkoznának. Magyarságtudományi szempontból szintén meg kell említeni azt az egypár egyetemet, ahol (habár erős kelet-, vagy keletközép-európai program nincs) egy-egy elismertebb magyarságtudós vagy Habsburg-kutató működik.

A fent említett tizennégy magyar nyelvet is tanító egyetem közül messze kimagaslik a kelet-európai kutatás két legnagyobb központja, a Columbia és az Indiana egyetem a következő okok miatt: először, mert mindkét egyetemen legalább 15-20 szemeszterre terjedő közvetlen magyar, illetve több szakterületre kiterjedő magyarságtudományi kurzus van, nem beszélve a több tucatra terjedő, a magyarságot is közvetlenül érintő és tárgyaló egyéb kurzusokról a keletközép-európai, illetve ural-altáji (urali) intézetek (programok) kereteiben; másodszor, mert a magyarságtudomány mindkét egyetemen össze van kötve az imént említett urali

---

<sup>209</sup> A lábjegyzetben közölt részletes felsorolástól itt - hely hiányában - el kell tekintenünk. (A szerk.)

(Columbia), illetve Indiana esetében egy még átfogóbb ural-altáji programmal; harmadszor, mert a magyarságtudomány ugyancsak össze van kötve mindkét egyetemen a legerősebbek közé tartozó szovjet-orosz, illetve kétségtelenül legerősebb keletközép-európai programmal; negyedszer, mert mindkét egyetemen intenzív publikációs tevékenység folyik mind szovjet-orosz, mind keletközép-európai vonatkozásban, amivel kapcsolatban sok magyar s magyar vonatkozású munka is megjelenik. /.../

Talán nem érdemtelen megemlíteni, hogy egypár érdekeltbb európai ország ilyen vonatkozású egyetemi tanszékén kívül ez a két észak-amerikai program világviszonylatban is párját ritkító. A kb. 30-35 szemeszter anyagot tartalmazó Columbia-féle urali program mintegy három-négy tanár és két-három megbízott előadó kezében van. A lényegesen nagyobb Indiana-féle program (amely 1965-től *Sinor Dénes* professzor vezetésével, mint önálló „department” működik) jelenleg mintegy 100-110 szemeszterre terjedő anyagból, 16 tanárból, több ideiglenes megbízott előadóból, és állandó neves európai cseretanárokból áll, s mint ilyen a világ egyik legnagyobb urali és aljtáji programja. Mindkét programban több magyar származású, illetve magyarul is tudó tanár és előadó működik. Így a Columbia-féle programban *Austerlitz Róbert* nyelvész, *Halasi-Kún Tibor* turkológus, *Deák István* történész, stb.; az Indiana-programban pedig *Sinor Dénes* orientalista-történész, *Sebeok Tamás* nyelvész, *Bayerle Gusztáv* turkológus-történész, *Dégh Linda* etnológus-folklorista, valamint a magyarul is tudó nyelvészek, *F.Householder*, *F.Oinas* és *A.Raun*, aki az 1930-as évek végén és az 1940-es évek elején a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen az észt nyelv lektora volt. Ezenkívül ott vannak az egymást váltó nyelvlektorok is, mint például a Columbián *Keresztes Kálmán* és *Julesz Margit*, az Indiánán pedig *Csőke Rezső*, *Moravcsik Edit*, a jelenlegi *Pordány László* és mások. /.../

E két program átfogósága és eredményessége szempontjából ugyancsak nem kis tényező az a tény, hogy mindkét egyetem kelet-európai, illetve ural-altáji programja, már az 1950-es évek vége óta, közvetlen kulturális és tudományos kapcsolatot tart fenn szinte minden kelet-európai ország főbb egyetemével és tudományos akadémiajával, valamint egyéb tudományos szervével. /.../

E két kiváló program rövid jellemzésének végszavaként még csupán annyit, hogy az erősen lingvisztikai, etnográfiai és folklór irányzatú indinai ural-altáji program keretében általánosabb s kevésbé specializált „Certificate of Hungarian Studies”-hez vezető magyarságtudományi program is van, mely egy szélesebb rokon szakterületen szerzett M.A., illetve Ph.D. fokozattal is összekapcsolható. Ez az utóbbi két fokozat különben, szemben a kevesebb autonómiát élvező Columbia-féle programmal, az Indiana egyetemen magán az ural-altáji tanszéken is megszerezhető. Az Indiana-féle program egy másik érdekessége, hogy az egyetemen tanított mintegy 60 nyelv közül legalább 14 az urali, illetve altáji nyelvcsaládba tartozik (pl. azerbajdzsáni, cseremiszi-mari, csuvas, észt, finn, magyar, mongol, mandzsu, mordvin, ótörök, tibeti, török, üzbég, jakut, s időnként még egyéb is).

Az igazság kedvéért még meg kell említeni, hogy - szemben a fejlődő indianai ural-altáji programmal - a Columbia egyetem urali programja (s így a magyarságtudomány is) az utóbbi években nemcsak megrekedt, de vissza is fejlődött. Hátrányos volt a programra a neves nyelvésznek, Lotz Jánosnak Washington, D.C.-be való távozása (ahol a Center for Applied Linguistics igazgatója lett). Legjobban azonban a közelmúltban véghezvitt, gazdasági eredetű program-csökkentés sújtotta, amelynek több fontos, de az egyetem által szükségtelennek ítélt program esett áldozatul. Ennek következtében aztán a Columbia egyetemen a magyarságtudományi program művelése, lényegében a Deák István professzor által vezetett Keletközép-Európai Intézetre hárult.

## Keletközép-európai programok

[University of California: Berkeley és a U.C.L.A.] A nagyobb Columbia-, illetve Indiana-féle programmal szemben /.../ csakis nyelv- és irodalomra koncentrálnak.

A Berkeley-féle program tizenegy szemeszteres anyagból áll *dr. Czigány Lóránt* vezetésével. E tizenegy szemeszterből hat lényegében nyelvkurzus, öt pedig irodalom. Egy átfogó, három szemeszternyi magyar irodalmi kurzus mellett tehát még két specializált kurzus is van, amelyek közül az egyik a magyar romantikára, a másik pedig felváltva egy-egy más irodalmi témakörre koncentrálnak. A Berkeley-féle program a szláv nyelv és irodalom tanszékének kereteiben folyik.

A U.C.L.A.-féle program *dr. Birnbaum Marianna* vezetésével az ottani német tanszék kereteiben működő kis finnugor programba van beépítve. A magyar anyag három szemeszterrel rövidebb a Berkeley-féle programnál, főleg az irodalom rovására. (Öt szemeszteres nyelv és két szemeszteres irodalmi kurzus alkotja a gerincét.) Bővebb azonban egy magyar folklór és egy magyar mitológia, valamint több idevonatkozó finnugor kurzussal. /.../

A Berkeley- és U.C.L.A.-féle programokat követően magyarságtudományi szempontból nagyjából azonos szinten és körülmények között működik a New Jersey állambeli Rutgers University<sup>210</sup>, a New York állambeli SUNY College at Buffalo, valamint az Oregon állambeli Portland State University magyarságtudományi programja - Held József, Értavy Baráth József, illetve Éltető Lajos vezetésével<sup>211</sup>. /.../

A fent meg tárgyalt nyolc magyarságtudományi programon kívül még a következő egyetemeken van magyar nyelvoktatás: A Cleveland State University-n, a washingtoni American University-n, a State University of New York Stony Brook-i központjában, a Purdue University Calumet-Chicago-i központjában, a New York állambeli Colgate University-n, valamint a University of Pittsburgh-on. Ezek közül az egyetemek közül azonban csak az utóbbinak van komolyabb, több egyetemet és főiskolát összefogó keletközép-európai programja. /.../

A fenti egyetemeken és főiskolákon kívül még a washingtoni Foreign Service Institute, a montereyi Defense Language Institute, valamint a bloomingtoni Air Force Language Training Program kereteiben is van magyar nyelvoktatás. Bizonyos szempontból ezek a specializált katonai, illetve diplomáciai tanintézetek adják a legintenzívebb nyelvoktatási programot; a programok mindegyike azonban az ugyancsak különleges körülmények között levő hallgatók igényéhez igazodik. Így például az 1940-es évek végén megindult montereyi program napi hat órán s évi tizenegy hónapon keresztül gyúrja a katonadiákokat, akik ily körülmények között - akarva, akaratlan - kénytelenek megtanulni magyarul. S eközben a magyar történelemből, földrajzból, irodalomból és kultúrából is igen sokat magukévá tesznek. A montereyi magyar program jelenlegi vezetője, a Columbia egyetem volt lektora, *dr. Szentkirályi (St. Clair) József* szerint ebben a programban egy év alatt majdnem minden diák folyékonyan megtanul magyarul. Ez lényegében áll a bloomingtoni „Air Force” programra is, de kevésbé áll a diplomáciai vonatkozású Foreign Service Institute programjára. /.../

In: Magyarságtudomány az észak-amerikai egyetemeken és főiskolákon. Árpád Könyvkiadó Vállalat, Cleveland, 1973. 8-23.p.

<sup>210</sup> A Magyar Intézet 1992-es megalapítását követően az Indiana mellett ez lett a legfontosabb amerikai hungarológiai bázis. (A szerk.)

<sup>211</sup> Részleteiben l. az eredeti mű 15-23.p.

## Romsics Ignác

### Francia-magyar kulturális kapcsolatok és a párizsi Magyar Intézet a két világháború között

/.../

Az 1920-as évek végén kezdődő, s az 1930-as évek közepéig tartó francia-magyar közeledés egyik legfontosabb kulturális eredménye egy magyar intézet alapjainak a megteremtése volt - Bécs, Berlin, Róma és Zürich után Párizsban. Az ezzel kapcsolatos előzetes tárgyalásokat magyar részről *Magyary Zoltán*, a VKM egyetemi ügyosztályának vezetője irányította. Magyary 1927-28-as párizsi tárgyalásai alapján két lehetséges megoldás körvonalai rajzolódtak ki. Az egyik lehetőséget az 1923-tól folyamatosan épülő Cité Universitaire létrehozásába való bekapcsolódás jelentette. Ezt a francia kormány és a Cité alapítója, *André Honnorat* kulturális miniszter is melegen támogatták volna. A Citében építendő magyar ház ellen szólt viszont, hogy a Cité akkori alapszabályai szerint ez - eltérően a többi magyar intézettől - csak egy diákotthon, kollégium lehetett volna, - tudományos és oktatási funkciók nélkül. Akadályt jelentett továbbá az is, hogy a Cité pavilonjait az építető külföldi államok csak örökös használatba kapták meg; a tulajdonjog a párizsi egyetemet illette. A másik megoldást egy arra alkalmas ingatlan (hotel vagy bérház) megvásárlása jelentette a Quartier Latin-ben, amelyet a berlini, bécsi és római mintáknak megfelelően komplex feladatokat ellátó Collegium Hungaricumként lehetett volna működtetni.<sup>212</sup>

Bár Klebelsberg inkább az utóbbi változattal rokonszenvezett, egyelőre egyik mellett sem kötelezte el magát. Ehelyett - átmeneti jelleggel, a végleges döntésig - 1928-ban felállított egy *Magyar-Francia Egyetemi Tájékoztató Irodát* (Bureau Franco-Hongrois de Renseignements Universitaires). Az iroda 1928 őszén kezdte meg működését a Quartier Latin egyik kis szállodájának (Hotel du Cedre) két szobájában, a Lacedepede utcában. Az egyik szoba az iroda igazgatójának és egyszemélyi mindenesének, *Müller (Molnos) Lipót* irodalomtörténésznek a hivatali helyiségeként, a másik előszobaként, kézikönyvtárként, tanteremként és a magyar ösztöndíjasok munkaszobájaként szolgált. Az iroda elsődleges feladata a Párizsba érkező vagy már ott tanuló magyar diákok orientálása és segítése volt - főleg tanulmányi szempontból. Ennek jegyében az iroda ambiciózus fiatal vezetője már az 1928/29-es tanévben több specializált francia tanfolyamot szervezett az ösztöndíjasok nyelvtudásának tökéletesítése céljából. A Magyarország iránt érdeklődő és odautazni kívánó francia egyetemistáknak és újságíróknak ugyanakkor magyar nyelvi kurzusokat indított.<sup>213</sup>

A Magyar-Francia Egyetemi Tájékoztató Irodát kezdetben mindenki átmeneti intézménynek, a leendő párizsi Collegium Hungaricum vagy Magyar Ház alapjának tartotta. 1929-30-ban még úgy látszott, hogy ez így is lesz. A Cité Universitaire vezetése (Fondation Nationale de la Cité Universitaire) 1929-re belátta, hogy a külföldi államok nagyobb arányú részvételére csak akkor számíthat, ha az alapító államok tulajdonjogát is elismeri. (Az argentin, angol és spanyol ház a 20-as és 30-as évek fordulóján már így épült fel.) Lehetővé vált az is, hogy a diákotthonok mellett egyetemi intézetek is működhessenek a Citében. /.../ A kedvező

<sup>212</sup> Archives Diplomatiques (Paris), Europe Z. Hongrie. Vol. 90. Riviere 1927. okt. 17-i jelentése és Magyar Országos Levéltár. K. 636. 1932/36 - IV - 36 - 62. (1932-21040)

<sup>213</sup> Magyar Országos Levéltár. K 636. 1129-30-440 (49)

változások mellett szóltak, hogy a leendő Collegium Hungaricum ne a Quartier Latin-ben, hanem a Cité Universitaire-ben épüljön fel. Müller Lipót és Klebelsberg kiküldöttei, akik 1929 tavaszán részletesen tanulmányozták a Cité építészeti együttesét és távlati terveit, egyaránt ezt javasolták. Elvi szinten ebben állapodott meg 1929 nyarán a két állam miniszterelnöke, Raymond Poincaré és Bethlen is. A terv megvalósulásának pénzügyi akadályai sem voltak. /.../

Ha Klebelsberg siet, s a megszavazott összegből azonnal megveszi a telket és megkezd az építkezést, a párizsi Magyar Intézet ma valószínűleg nem a Bonaparte utcában, hanem a Cité Universitaire-ben székelne, s mintegy 50 magyar diáknak és kutatónak (ennyi lakószobával számoltak) is otthont és munkaszobát biztosítana. Miután nem ezt tette, hanem a konkrét lépéseket 1930-ra halasztotta, nem így történt. Deus ex machina-ként szólt közbe ugyanis a gazdasági világválság, illetve ennek hazai jelentkezése. /.../

A 30-as évek második felében, mikor a gazdasági konjunktúra következtében az államháztartás ismét stabilizálódott, s így bizonyosan pénz is lett volna, viszont a megváltozott nemzetközi helyzet, s a magyar kormányok mind egyértelműbben kibontakozó német orientációja akadályozták a terv valóra váltását. A Berlin-Róma tengelyhez (1936) felzárkózó Magyarország külpolitikájával egy komoly párizsi Magyar Intézet fundálása összeegyeztethetetlennek tűnt. Jellemző, hogy az 1935-ös olasz-magyar, s az 1936-os német-magyar kulturális egyezményhez hasonló szerződés kötése Franciaországgal már fel sem vetődött. Mindazoknak, akik az egyoldalú német orientációt károsnak, s a francia-magyar jó viszony fenntartását továbbra is fontosnak tartották, a már meglévő kapcsolatok ápolásával, a már létező intézmények fenntartásával, a legjobb esetben is csak szerény fejlesztésükkel kellett megelégedni. Egy ilyen szál, egy ilyen intézmény volt a *Nouvelle Revue de Hongrie*, amely Magyarország 1944-es német megszállásáig változatlan szellemben hónapról hónapra megjelent, s ilyen volt a Francia-Magyar Egyetemi Tájékoztató Iroda is, amely ha Magyar Intézetté, Collegium Hungaricummá nem is vált, a francia-magyar kapcsolatok fenntartásában és ápolásában 1939/40-ig kimagasló szerepet töltött be. /.../

Az 1933-as névváltoztatást [Franciaországi Magyar Tanulmányi Központ] és az 1934-es átköltözést követően az intézmény szerény „személyi fejlesztésre” is lehetőséget kapott. Az igazgató az addigi mindenest, Müller Lipót mellett a központ állandó munkatársai közé tartoztak ezt követően: két irodai és könyvtári feladatokat ellátó technikai dolgozó, valamint tiszteletdíjasként *Baráth Tibor* történész, a Történettudományok Nemzetközi Bizottságának segédtitkára és a mindenkori magyar lektorok, 1934-ben például *Gáldi László* és *Pödör László*, 1939-40-ben pedig *Sinor Dénes*.<sup>214</sup>

Az Iroda, illetve Központ egyik legfontosabb feladata továbbra is a magyar ösztöndíjasok segítése, támogatása volt. A francia nyelvi kurzusok szervezése mellett többek között ezt a célt is szolgálta egy könyvtár és folyóirattár felállítása. Az első három év után, 1931-ben a könyvtár 2800 - főleg magyar és francia nyelvű - kötetből, valamint 30 rendszeresen járó folyóirat és 5 napilap számaiból állt. A könyvek száma 1934-re 6500-ra, 1944-re pedig közel 15 ezerre emelkedett. /.../

A Központ másik fontos munkaterülete a magyar nyelv és irodalom egyetemi oktatásába való bekapcsolódás, illetve ennek támogatása volt. A háború alatt és a háborút követő években magyar nyelvet és irodalmat Párizsban nem tanítottak. (1913-ig a Faculté des Lettres de l'Université de Paris keretében *Kont Ignác* adott elő évről évre magyar nyelvet és irodalmat.) Az érdeklődés ismételt feléledésének első jeleként 1927-ben *Hankiss János* két szemeszterben

<sup>214</sup> Magyar Országos levéltár. K. 636. 1932/36-IV-62 (20575)



bevezető előadásokat tartott a magyar irodalom tanulmányozásához a Sorbonne-on. A Sorbonne alkalmi magyar vendégtanárainak érdeklődésfelkeltő előadásainál is fontosabb volt azonban, hogy a *Keleti Élő Nyelvek Főiskolája* (École Nationale des Langues Orientales Vivantes) 1931-ben külön magyar és finnugor tanszéket szervezett, s *Aurelien Sauvageot* személyében ennek élére olyan tanárt hívott meg, aki közel egy évtizedes budapesti tartózkodása alatt (1923-tól az Eötvös Kollégium francia tanára volt) nemcsak a magyar nyelvet sajátította el tökéletesen, hanem a magyar kultúrát és szellemi életet is alaposan megismerte. Sauvageot professzor 3 évfolyamos magyar nyelvi és irodalmi kollégiumot tartott. Ehhez kapcsolódva Müller és a 30-as évek elejétől rendszeresített magyar lektorok irodalmi szövegeket olvastattak és magyaráztak, valamint kiejtési gyakorlatokat vezettek. Az állandó hallgatók száma tanévenként 15 és 25, évfolyamonként pedig 3 és 10 között váltakozott. Ezek túlnyomó többsége francia volt, de évről évre akadt közöttük egy-két utódállamokból érkezett magyar is. 1931 és 1958 között összesen 79 magyar diplomát adott ki a „Langso”, amelyből az 1945 előtti másfél évtizedre körülbelül 30-35 eshetett. A *Keleti Nyelvek Főiskolája* mellett szabadegyetemi jelleggel, 1932-től a *Société pour la Propagation des Langues Étrangères* keretében is folyt magyaroktatás. Ezeket az ugyancsak 3 éves, de évfolyamonként csak heti 2-3 órás nyelvi és irodalmi tanfolyamokat előbb Müller, majd a mindenkori magyar lektor tartotta.<sup>215</sup>

Az első két-három évben kevésbé, a 30-as évek elejétől azonban elég aktív publikációs tevékenységet is kifejtett a Tanulmányi Központ. E tekintetben mindenekelőtt folyóiratáról, a *Revue des Études Hongroises*-ről kell megemlékezni. A „Revue” eredetileg 1923-ban indult a Magyar Tudományos Akadémia negyedéves francia nyelvű társadalomtudományi orgánuma-ként. Első öt évfolyama (1923-1927) *Revue des Études Hongroises et Finno-ougriennes*, hatodik és hetedik évfolyama (1928-1929) *Revue des Études Hongroises* cím alatt jelent meg. Az első hét évfolyam szerkesztői (Eckhardt Sándor és Baranyai Zoltán) a magyar irodalomtörténet, nyelvészet, történelem és néprajz fontosabb eredményeinek francia nyelvű közvetítését tekintették feladatuknak - különös tekintettel a magyar és a magyarral rokon vagy szomszédos népek nyelvi és kulturális kapcsolataira.<sup>216</sup> A gazdasági válság éveiben a folyóirat megjelenése szünetelt, s csak 1933-ban indult újra. Az új sorozat első három évfolyamának (1933-1935) szerkesztői Müller Lipót és Bárczi Géza, az összevontan megjelent 1936-37-es évfolyam szerkesztői Müller és Hankiss János voltak. /.../

A *Revue des Études Hongroises* szerkesztése és kiadása mellett a Tanulmányi Központ több igen értékes egyedi kiadvány sajtó alá rendezésében is tevékenyen közreműködött. Ezek közül *Solymossy Sándor* magyar mese- és mondagyűjteményének francia fordítása (*Contes et légendes de Hongrie*)<sup>217</sup>; Sauvageot professzor politikai szempontból joggal kritikus, de ugyanakkor a magyar nép és kultúra iránti őszinte és mély rokonszenvéről tanúskodó, s így egészében mégis inkább „magyarbarát” országismertető kézikönyve (*Découverte de la Hongrie*)<sup>218</sup>; valamint a Müller és Hankiss János által válogatott két magyar irodalmi anto-

<sup>215</sup> Müller Lipót: A magyar kultúra párizsi intézete. = Debreceni Szemle 1933. május 170-171. és Vingt-cinq ans d'enseignement en France des langues finno-ougriennes. Édité par l'Institut Hongrois de Paris. Paris, 1958. 7-21.

<sup>216</sup> *Revue des Études Hongroises et Finno-ougriennes*. I-V. évf. (1923-1927) és *Revue des Études Hongroises*. VI-VII. évf. (1928-1929)

<sup>217</sup> *Contes et légendes de Hongrie*. Recueillis et annotés par Sándor Solymossy. Avant-propos de Jérôme et Jean Tharaud. Paris, 1936. 493 p.

<sup>218</sup> Aurelien Sauvageot: *Découverte de la Hongrie*. Paris, 1937. 244 p.

lógia (*Anthologie de la poésie hongroise* és *Anthologie de la prose hongroise*) emelkednek ki. /.../

A Tanulmányi Központ tevékenységi területei közül említést érdemelnek végül az általa rendezett előadások, megemlékezések, kiállítások. A két legreprezentatívabbra és legsikeresebbre, Mécs László költői estjeire és a Rákóczi halálának kétszáz éves évfordulójával kapcsolatos emlékünnepekre - aligha véletlenül - egyaránt 1935-ben, a francia-olasz dédente (les accords de Rome) időszakában került sor. /.../

Összefoglalva az Iroda, illetve a Központ másfél évtizedes működését, megállapíthatjuk, hogy az a szerény keretek ellenére alig túlbecsülhető, eredményes tevékenységet fejtett ki mind a francia szellemi élet értékeinek és eseményeinek hazai, magyarországi közvetítése terén. Egy egész fordító-nemzedék képezte itt ki magát, s a magyar tudóstársadalom olyan képviselői kaptak itt fiatalon megtermékenyítő új impulzusokat, mint *Zolnai Béla* és *Eckhardt Sándor*, az östörténész *Ligeti Lajos*, és a pedagógus *Várkonyi Hildebrand*, a történész-levéltáros *Degré Alajos* - hogy csak a legismertebbeket említsük.

Ebben a munkában kiemelkedő szerepet játszott személy szerint is *Müller Lipót*, aki egy Bihar megyei MÁV-kistisztviselő sokadik gyermekeként 1897-ben született. Érettségi után közvetlenül a frontra került, ahonnan csak 1918 őszén tért haza - számos kitüntetéssel a mellén, de ugyanakkor 20%-os rokkantként. Magyar-francia szakos tanulmányait szabadságai alatt kezdte, s 1921-ben fejezte be a budapesti egyetemen. 1921-24-ben a székesfehérvári állami főreáliskola tanára, 1924-25-ben a francia kormány ösztöndíjasa, ezt követően pedig párizsi kiküldetéséig a pécsi egyetem Francia Intézetének lektora volt. /.../

Müller Lipót - eltekintve 1940 nyaratól és ősztől, amikor a francia kormányt követve ő is délre költözött és az igazgatói teendőkké *Sinor Dénest*, a Keleti Nyelvek Főiskolájának fiatal lektorát bízta meg<sup>219</sup> - 1943-ig állt a Tanulmányi Központ élén. Utóda *Lajti István* lett, aki addig az Institut International de Cooperation Intellectuelle de Paris-ban képviselte Magyarországot.<sup>220</sup>

Az Intézet háború alatti működését nem ismerjük. Erre vonatkozó dokumentumokat eddig sem a magyar, sem a francia levéltárakban nem találtunk. Valószínű azonban, hogy a háború kitörését, s különösen Franciaország német megszállását követően tevékenységi köre összeszűkült és aktivitása mérséklődött. Erre utal, hogy 1939/40-ben a magyar ösztöndíjasok túlnyomó többsége hazautazott, s újakat a magyar kormány a továbbiakban nem küldött. Működni mindenesetre 1940/41 után is működött. Erre utal, hogy amikor a vichy-i kormány Aurelien Sauvageot-t a magyar és finnugor tanszék éléről 1941-ben elmozdította, a professor diákjaival együtt átvonult a Tanulmányi Központba, s 1943-ig ott tartotta előadásait. „A Magyar Intézetnek köszönhető, hogy a magyar tanítás nem maradt abba, amikor a vichy-i állam állásomtól megfosztott. A Pierre-Curie utca 18-ban olyan menedéket találtam, ahol nemcsak a tanítást folytathattam, hanem ahová a zaklatások elől is menekülhettem, ha azok túl erősek voltak”- emlékezett erre az időszakra Sauvageot professor 1958-ban, a magyar és finnugor tanszék felállításának 25 éves évfordulóján. Az Intézet háború alatti tevékenységére utal az is, hogy amikor 1943-ban, a Németországtól való eltávolodás és a szövetségesekhez való közeledés jegyében a Teleki Intézet lehetőséget kapott a *Revue d'histoire comparée* kiadására, annak szerkesztőségében - Eckhardt Sándor, Kosáry Domokos és Benda Kálmán mellett - Müller Lipót, majd utóda, Lajti István is helyet kapott. A két háború közötti és

<sup>219</sup> Sinor Dénes közlése.

<sup>220</sup> *Revue d'histoire comparée. Études hongroises*. XXI.évf. (1943) 1. 586.p.

háború alatti francia-magyar kulturális kapcsolatok utolsó eseménye egy reprezentatív zenei hangverseny lett volna, amelyet a párizsi francia nemzeti rádió akart sugározni 1944 tavaszán Erkel, Liszt, Hubay, Bartók és Kodály műveiből. Ezt a francia rádió és a Tanulmányi Központ közösen készítették elő. Valószínű azonban, hogy Magyarország 1944. márciusi német megszállása miatt a hangverseny végül elmaradt.<sup>221</sup>

Úgy tudjuk, hogy 1945/46-tól ismét érkeztek magyar ösztöndíjasok Párizsba, s hogy a Magyar Intézet is reaktivizálódott. Ez azonban már egy új kor, új emberekkel és új problémákkal, melynek vizsgálata túlmutat e dolgozat célkitűzésén: a két világháború közötti francia-magyar kulturális kapcsolatok vázlatos történetének és az akkori párizsi „Magyar Intézet” működésének a bemutatásán.

In: Hagyományok és módszerek. Az I. nemzetközi Hungarológia-oktatási Konferencia előadásai I. Szerk. Giay Béla és mt. [Hungarológiai ismerettár 7.] Bp. 1990. 109-130.p.

---

<sup>221</sup> Magyar Országos Levéltár. K.639-16952-2-1943.

### **III. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertana**

## Giay Béla

### A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései

#### 1. A módszertan fogalmáról

A módszertan szót a szakirodalomban sokféleképpen értelmezik. Lehet metodológia - vagyis a kutatási módszerek rendszere -, felfogható a módszerek tanaként, de lehet szakmódszertan, azaz tantárgypedagógia is. A szakirodalomban a *módszertan* helyett gyakran használják a *nyelvpedagógia*, illetve a *metodika* szavakat szinonimaként.<sup>222</sup> Ez a fogalom az idegennyelv-tanítás és -tanulás általános pedagógiai törvényszerűségeinek érvényesülését, valamint a metodikai alapelveket fogja át. Az idegennyelv-oktatás metodikájának tárgya maga az oktatási folyamat, amelybe beletartoznak a hozzá szervesen kapcsolódó területek, a tananyag tervezése, kiválasztása és megjelenése a tankönyvekben, az ismeretek felhasználása a gyakorlatban, stb.

A metodika legfontosabb feladata az oktatási folyamat elemzése, törvényszerűségeinek föltárása, hatékony változatok kidolgozása, valamint a tantervek, tankönyvek, taneszközök felhasználásával kapcsolatos tapasztalatok általánosítása. Az idegennyelv-oktatás metodikája önálló, speciális tudományág, amelynek megvan a sajátos célja, elmélete és hosszú időre visszanyúló múltja.

Módszeren a tanítás és tanulás folyamatában alkalmazott eljárásokat és eszközöket értjük. A módszerek rendszerének egyes elemei az eljárások, az eljárásokon belül pedig lépéseket különböztetünk meg (eljárás pl. a nyelvi anyag szemantizálása, lépés pedig pl. az új lexikai elemek hangoztatása).

#### 2. A magyarnyelv-oktatás diszciplináris alapjai

Az idegennyelv-oktatás elsősorban pedagógiai tevékenység, de több más tudomány (nyelvtudomány, pedagógia, pszichológia, szociológia) eredményeit is felhasználja. Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai kevésbé kidolgozottak, a nyelvtudomány és a pszicholingvisztika idegennyelv-elsajátítással kapcsolatos kérdéseit csak az utóbbi időben kezdték rendszeresen művelni. A nyelvtudomány tárgya maga a nyelv - mint jelrendszer és mint kommunikációs eszköz, a metodika tárgya viszont a nyelv tanítási-tanulási folyamata. Az oktatásban mindig nagy szerepe volt a nyelvről vallott különböző tudományos nézeteknek, a nyelv leírásának és az ebből következő szemléletnek. A nyelvtudomány a „Mit?” kérdésre felel, a módszertan pedig a „Hogyan?”-ra. A célnyelv tudományos leírása, a nyelvben meglévő rendszerszerűségek föltárása, a nyelv fejlődésének vizsgálata mindenekelőtt a nyelvészet feladatai közé tartozik. A nyelvtudomány idegennyelvi alkalmazása elsősorban az

---

<sup>222</sup> Vö: Idegen nyelv - anyanyelv, 1970. 13-27.p. Az orosz nyelv oktatásának metodikája. Szerk. Banó István és Kosaras István Bp. 1972. 5-11.p. ; Zerkowitz Judit: Tanítsunk nyelveket. Bp. 1988. 7-9.p.; Bárdos Jenő: A módszerek történeti alakulása és a módszer fogalom értelmezése az idegen nyelvek tanításában. Bp. 1986. [Kandidátusi értekezés]

elsajátítás tárgya iránt érdeklődik, így pedagógiai nyelvtanok, tantervek, tananyagok, az oktatási - azaz a tanítási-tanulási folyamat nyelvészeti vizsgálata áll érdeklődésének középpontjában.

A nyelvtudomány alkalmazása a nyelvoktatásban az általános nyelvészeti alapoktól a tipológián, a célnyelv és az anyanyelv kontrasztív elemzésén keresztül eljut az elsajátítási folyamat vizsgálatáig. Ennek során egyre jobban összefonódik a pszicholingvisztikával, a tanuláslélektannal és a módszertannal, egyre konkrétabbá válik és közelebb kerül az oktatási gyakorlathoz.<sup>223</sup>

A nyelvoktatás története során az egyes nyelvelméletek gyakran összekapcsolódtak tanulási elméletekkel, pl. a hagyományos leíró nyelvtan a grammatizáló-fordító módszerrel fonódott össze, a strukturalizmus a direkt módszerrel, a generatív nyelvelmélet pedig a kommunikatív módszerekkel. Az egyes nyelvelméletek más-más nézőpontból vizsgálták és írták le a nyelvet. Ezekből az elméletekből azokat a részeket és elemeket kell kiemelni, amelyek a nyelv tanulását eredményesebbé teszik. A nyelv univerzális, így a lényegét nem lehet egyetlen elmélettel megragadni, így a gyakorlatban több módszer él egymás mellett, amit az oktatók a célnak megfelelően felváltva használnak.

A XIX. században az általános nyelvészet és a nyelvoktatás között még nem volt kölcsönhatás. Az általános és az alkalmazott nyelvtudomány között a kapcsolatot a strukturális nyelvészet amerikai irányzata hozta létre. A harmincas évekig ugyan még a grammatizáló módszer volt a meghatározó az élő idegen nyelvek iskolai oktatásában, de a tízes években megjelenő direkt módszerű nyelvoktatás egyre több nyelviskolában kapott szerepet. A magyarnyelv-oktatásban is ekkor jelentek meg a nemzetközi gyakorlatot meghonosító módszerek (pl. a direkt-módszer) és az ezekhez tartozó tananyagok (pl. a Berlitz-féle Magyar nyelvkönyv, 1921). A direkt módszer beszédközpontú, és az anyanyelv elsajátítását tekinti mintának. A nyelvi rendszert a beszéden keresztül igyekszik elsajátíttatni: utánzás és analógiák segítségével tanítja meg a legszükségesebb fordulatokat, a nyelvtant pedig kezdő szinten egyáltalán nem magyarázza meg. A későbbiek során a merev különbségek lassan eltűntek, és a fordító-grammatizáló módszerben is helyet kapott a beszédtanítás, a direkt módszer pedig nagyobb figyelmet szentelt a grammatikai tudatosításnak.

A XX. század közepén az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos igények és elvárások egyre inkább a mindennapi felhasználhatóság, a gyakorlati tudás elérésében fogalmazódtak meg. Ez egy új módszertani irányzat megjelenéséhez vezetett, a nyelv és a beszéd kettőssége helyébe a kompetencia és performancia fogalompárja lépett. Chomsky szerint<sup>224</sup> különbséget kell tenni az anyanyelvi beszélő implicit tudása - azaz a kompetencia - és aközött, amit tesz - vagyis a performancia - között. A nyelvtan hagyományos szemszögből a nyelvi kompetenciát veszi figyelembe, tehát a beszélőnek azt a képességét, hogy nyelvének bármely mondatát megérti, és a megfelelő mondatot, amikor szükséges, képezni tudja. Nem elégedhetünk meg azzal, hogy a tanulók grammatikailag jól formált mondatokat tudjanak megfogalmazni és megérteni, hanem arra is törekedni kell, hogy azok az adott kontextusban megfelelőek legyenek. Ez a *kommunikatív kompetencia* lényege. A nyelvoktatás szempontjából vizsgálva ezeket a kérdéseket, Corder megállapította, hogy a célnyelvet a maga teljes bonyolultságában kell szemlélni, és ki kell választani azt a variánst a lehetséges variánsok halmazából, amit tanítani akarunk. A kompetencia további két lényeges ismérve az *elfogadhatóság* és a *megfelelőség*. Úgy kell tanítani a tanulókat, hogy képesek legyenek elfogadható, megfelelő nyilatkozatokat

---

<sup>223</sup> Vö.: Dezső László, 1979.

<sup>224</sup> Chomsky, N.: Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, 1965.

létrehozni, illetve felismerni.<sup>225</sup> A kommunikatív nyelvtanításnak számos változata alakult ki (pl. szuggesztópédia, relaxáció stb.), amelyek elsősorban a tanuláslélektan eredményeit használják fel olyan oktatástechnikai eszközök alkalmazásával (pl. a magnószalag sebességét és a légzést összehangoló készülék), amelyekkel eredményesebbé lehet tenni a nyelvtanulást.

A nyelvtudomány az alábbi területeken tud elsősorban segítséget nyújtani az oktatásnak:

- a nyelvi anyag tervezésében,
- a kontrasztív kutatásokban,
- a nyelvoktatáshoz szükséges nyelvleírások elkészítésében
- nyelvészeti kiadványok: kézikönyvek, szótárak, pedagógiai grammatikák, gyakorisági szótárak stb. elkészítésében.

### 3. A magyar mint idegen nyelv oktatásának feltételrendszere

A magyar mint idegen nyelv oktatását az alábbi tényezők határozzák meg:

- a nyelv jellege;
- a nyelvtanulás helye és környezete;
- a nyelvtanulók életkora, pszichikai sajátosságai;
- a csoportok összetétele;
- a nyelvtanulásra fordítható idő;
- a nyelvoktatásban felhasználható tankönyvek és taneszközök;
- a nyelvoktatással szemben támasztott igények és elvárások.

*A magyar nyelv jellegének* elsősorban a nyelvészeti aspektusok érvényesülése szempontjából van jelentősége: agglutináló karaktere, szerkezeti és szemléleti sajátosságai, rendszereinek kiépülése, alapvetően meghatározzák az oktatás lehetőségeit.

*A nyelvtanulás helye és környezete* eltérő lehetőségeket jelent, attól függően, hogy célnyelvi vagy forrásnyelvi környezetben folyik-e a nyelvoktatás. A földrajzi helyzettől és a nyelvi környezettől függően, az oktatás *forrásnyelvi* és *célnyelvi* körülmények között valósulhat meg. *Forrásnyelvi környezetben* folyó nyelvoktatásról akkor beszélünk, ha a tanulók a magyar nyelvet saját anyanyelvük környezetében tanulják (pl. német egyetemeken magyarul tanuló német anyanyelvű egyetemisták). *Célnyelvi környezetben* a magyart tanulók a magyar nyelv környezetében foglalkoznak a nyelvvel (pl. egy afrikai hallgató a Budapesti Műszaki Egyetemen tanul magyarul). A célnyelvi környezet sokkal több és változatosabb lehetőséget kínál a tanultak alkalmazására és a visszacsatolásra, mint a forrásnyelvi környezet.

*A nyelvtanulók életkorának és pszichikai sajátosságainak* a motivációnál, a tananyag felépítésében és feldolgozásának módjában, illetve ütemezésében van jelentősége.

A külföldi egyetemeken magyar nyelvet tanuló hallgatók egy része magyar származású, ill. anyanyelvű. A diákoknak sok esetben már a magyar tanulmányok megkezdése előtt is volt valamilyen kapcsolata a magyar nyelvvel, kultúrával, esetleg magyar emberekkel és intézményekkel. Motivációjukat részben a családi, rokoni kapcsolatok, részben a Magyarország

---

<sup>225</sup> Corder, P.: *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, 1973

iránti érdeklődés jellemzi. A magyar nyelvű szakképzettség megszerzése csak igen keveseket motivál külföldön.

A magyar egyetemeken tanuló külföldiek alapvetően *instrumentális motivációval* tanulják a magyart, amelyre egy meghatározott szakma elsajátítása érdekében van szükségük. A hazai magyarnyelv-tanfolyamokon résztvevők nagyrészt *integrációs motivációval* tanulnak, vagyis szeretnék a magyar nyelvi környezetbe (munkahely, család, iskola) beilleszkedni.

*A csoport összetétele*, előképzettségének szintje, az érdeklődés szerinti megoszlás, valamint az, hogy nyelvi szempontból homogén vagy heterogén csoportról van-e szó, nagyban befolyásolja a tananyag megválasztását és a módszert. A forrásnyelvi környezetben tanuló csoportok nyelvtanilag homogének, életkor, érdeklődés, előképzettség és célok tekintetében azonban rendkívül heterogének. Az oktatás általában az anyanyelv felhasználásával, tehát közvetítő nyelv segítségével folyik. Célnyelvi környezetben az egy csoportban tanulókat a közös szakmai érdeklődés és a nyelvi sokszínűség jellemzi. Ebből a helyzetből következik a közvetítő nyelv nélküli, direkt nyelvoktatás szüksége, ill. kényszere.

Az egyes készségek kialakítására felhasználható *idő* részaránya a nyelvtanulásra globálisan fordítható idő figyelembevételével határozható meg. Ettől függ a nyelvoktatás külső intenzitásának mértéke is.

*A nyelvoktatásban felhasználható tankönyvek és taneszközök* az oktatási céloktól, a szintektől és a beszerzés lehetőségeitől függnék. Kezdő szinten sincs mindig lehetőség arra, hogy kétnyelvű tankönyvet használjanak, a magasabb nyelvi szinteken pedig nincsenek a csoportoknál egységesen felhasználható általános- és szaknyelvi tankönyvek és jegyzetek.

*A nyelvoktatással szemben támasztott általános igények és elvárások* lényege az, hogy az idegen nyelvet a kommunikáció eszközeként kell tanítani.

#### **4. A magyar mint idegen nyelv tanítását és tanulását befolyásoló főbb pedagógiai, tanulás-lélektani, pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai tényezők:**

- a magyar nyelv kevésbé ismertsége
- a magyar nyelv iránti korlátozott és meglehetősen szelektív érdeklődés
- az oktatók nagy része magyar anyanyelvű
- a hallgatók jelentős része magyar származású
- a magyar a hallgatók számára általában nem az első tanult idegen nyelv, így a korábbi nyelvtanulási tapasztalatok felhasználhatók a magyar nyelv tanulásánál is;
- a tankönyvek és segédkönyvek kiadási és beszerzési nehézségei miatt számos tanulócsoport számára nem adekvát nyelvkönyvből tanul
- a magyar mint idegen nyelv módszertani szakirodalma kevésbé kidolgozott és nehezen hozzáférhető
- az oktatók többsége erre a feladatra nem kapott speciális felkészítést, hanem „ni vívó” - önképzés útján próbálta elsajátítani a tanítás módszereit
- a nyelvkönyvekben megjelenő társadalmi környezet, a társadalom bemutatott tagjai többnyire sematikusak, nem életszerűek, gyakori az irreleváns, ill. redundáns elemek szerepeltetése; a tankönyvi szövegek nem alkalmasak az identifikálódásra



- a nyelvtanulók szociális attitűdje általában nem jelenik meg a nyelvi anyagban.

## **5. A magyar mint kevésbé ismert nyelv az oktatásban**

A magyar a kevésbé ismert és elterjedt nyelvek közé tartozik, de a közhiedelemmel ellentétben nem „kisnyelv”, hiszen a világon beszélt nyelvek között az első 30-36. helyen található. A kevésbé ismert nyelveknek idegen nyelvként való oktatására általában jellemző, hogy főleg a felsőoktatásra vagy a hosszabb- rövidebb ideig tartó nyelvtanfolyamokra korlátozódik, nincs felmenő rendszerű, graduált oktatás. A pedagógiai munkát nehezítik olyan lélektani tényezők is, mint például a nyelv ismeretlenségével vagy megtanulhatatlanságával kapcsolatos előítéletek.

A módszertani bázis hiányosságai miatt szinte lehetetlen az oktatás teoretikus megalapozása, a tapasztalatok értékelése ill. átadása. A nyelv tanítási célú feltárásának szintje sem mindig megfelelő, hiányoznak a funkcionális szemléletű munkák (gyakorlati nyelvtanok, gyakorisági szótárak).

A *személyi feltételeket* tekintve a külföldi magyaroktatást az jellemzi, hogy az oktatók mintegy kétharmada magyar származású, ill. anyanyelvű, és többnyire magyarországi egyetemeken szerzett diplomát. A hazai intézményekben kizárólag magyar anyanyelvű tanárok tanítanak, akiknek többsége azonban nem kapott szakirányú felkészítést, így saját tapasztalatai alapján szerezte meg a magyarnyelv-oktatásra vonatkozó ismereteket. Az anyanyelvű tanárok ismerik a teljes nyelvi normarendszert, ez azonban nem pótolhatja a nyelv külső szemléletéből következő sajátos módszertani felkészültséget.

A *tárgyi feltételekre* jellemző a háttérintézmények hiánya, illetve fejletlensége. Általában nincsenek az egyes oktatóhelyek igényeinek megfelelően kifejlesztett tananyagok és segédanyagok. Sok helyen az éppen kapható nyelvkönyveket használják, illetve kénytelenek használni függetlenül attól, hogy annak milyen a strukturális felépítése és tartalma. Ez különösen a külföldi intézményekre jellemző. Az itt működő magyar oktatóhelyek (tanszékek, lektorátusok) elhelyezési lehetőségei általában igen szerények, sokszor állandó termük sincs. Ilyen körülmények között elég nehéz a nyelvi környezetet megteremteni és szakkönyvtárat kialakítani. A működési nehézségek nemcsak a külföldi, hanem a magyarországi intézményekre is jellemzőek.

Sokhelyütt egyetlen tanár tanít, akinek az érdeklődése és a tárgyhoz való viszonya meghatározza a magyar tanulmányok tartalmát, színvonalát és távlatait is. Az elszigeteltség és az egyszemélyesség dominanciája miatt nincs kellő szakmai kapcsolat az egyes oktatóhelyek között. Ezeken a gondokon enyhít az, hogy az elmúlt két évtizedben Magyarországon és külföldön számos olyan konferenciát szerveztek, amelynek fő témája a magyar mint idegen nyelv oktatása volt, emellett szekcióként helyet kapott az Élő Nyelvek Tanításának Nemzetközi Szervezete (FIPLV) XVII. kongresszusán Pécsen, és több alkalmazott nyelvészeti és szaknyelvoktatási konferencián is.

## 6. A magyar nyelv szerkezeti és szemléleti sajátosságairól

A főként indoeurópai nyelveket beszélő hallgatók többsége számára a magyar általában nem az első tanult idegen nyelv. Ez megkönnyíti a magyar nyelv szerkezeti és szemléleti sajátosságainak megértését. A magyarnyelv-oktatás gyakorlatában még kevésbé terjedtek el azok a nyelvspecifikus módszerek, amelyek a kontrasztivitás alapján megkönnyítenék a tanulást.

A tananyag kiválasztásában és a módszertani munkában döntő jelentősége van a nyelvek közötti azonosságok és különbségek ismeretének. A *transzfer*, vagyis ha egy adott jelenség vagy szabály azonos módon működik az anyanyelv és a cél nyelv rendszerében (pl. a toldalékolás a finnben és a magyarban), általában megkönnyíti a nyelv tanulását. Az *interferencia*, vagyis az a helyzet, amikor a cél nyelv egyes jelenségcsoportjai teljes egészében vagy részben hiányoznak a forrásnyelvből, vagy megvannak, de más szabályok szerint működnek, általában megnehezíti a nyelvtanulást.

Kezdő szinten elsősorban a nyelvek közötti interferenciák okoznak megértési és nyelvhasználati nehézségeket, a magasabb nyelvi szinteken pedig főként a nyelven belüli interferenciák. Az interferencia főbb csoportjai a következők:

a) a *nyelvek közötti interferencia jelenségek*:

- az anyanyelv és a cél nyelv között
- az első idegen nyelv és a második idegen nyelv között

b) a *nyelven belüli interferencia jelenségek*:

- a köz nyelv és a szak nyelv között
- az irodalmi nyelv és a zsargon között.

Az interferencia tudatos leküzdésében segít az anyanyelv és a cél nyelv struktúráinak összevetése, valamint és a nyelven belüli oppozíciók rendszerének kidolgozása, amely a külső összevetés alapja. A nyelvek közötti különbségek azonban nem jelentenek mindig automatikusan nehézséget, a megfelelések pedig nem feltétlenül könnyítik meg a nyelvtanuló helyzetét. A tanulók szubjektív ítélete nagymértékű szóródást mutat, kinek-kinek más és más nyelvi kérdés okoz tanulási problémát. Az azonosságok és különbségek megállapításában, a megfelelő didaktikai következtetések levonásában sokat segít a beszélt és az írott nyelvre kiterjedő *hibaelemzés*. Ilyen jellegű munkák azonban legfeljebb egy-egy nyelvtanuló csoport szintjén léteznek, és eredményeik nem hozzáférhetőek. Átfogó igényű, összevető jellegű hibaelemzésre a magyar nyelv esetében eddig még nem került sor.

A magyar nyelv főbb szerkezeti és szemléleti sajátosságai összefüggnek egymással. Ha a nyelvet mozgásában vizsgáljuk, csak mesterségesen lehet elkülöníteni fonetikai, morfológiai, szintaktikai, szemantikai csoportokat. Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül felsorolunk néhány, a magyar nyelvre jellemző főbb szerkezeti és szemléleti sajátosságot.

Szemléleti sajátosság	Szerkezetminta
közeliség és távoliség megkülönböztetése magas és mély magánhangzó fonémákkal	a mutató névmások, határozószók stb. köréből: pl. <i>ez-az, itt-ott, így-úgy, ide-oda, ilyen-olyan</i>
a határozottság és a határozatlanság kifejezése	szerkezetminták a névelős főnevek köréből: pl. <i>f szék; egy szék; a szék</i> szerkezetminták a határozott és határozatlan tárgy megkülönböztetésére: pl. <i>f széket; egy széket; a széket</i> szerkezetminták a határozott és határozatlan igeragozás megkülönböztetésére: pl. <i>újságot olvasok; az újságot olvasom; ezt olvasom</i>
a tér-idő fogalom hármas irányúsága	a helyhatározós szerkezetek köréből: pl. <i>Hol? - Hová? - Honnan?</i> <i>szobában-szobába-szobából</i> az időhatározós szerkezetek köréből: pl. <i>Mikor?-Mikorra?-Mikortól?</i> <i>öt órákor - öt órára - öt órától</i>

„Hiányjelenségek és -struktúrák” a magyar nyelvben

- redukált magánhangzók és kettőshangzók,
- elöljárószók,
- a birtoklást kifejező ‘habeo’ ige,
- egyes igeidők hiánya
- a jelen idejű kijelentő módú nominális mondatokban egyes és többes szám harmadik személyben a copula hiánya

„Többszörös jelenségek, ill. szerkezetek”

- a magánhangzók rövidségének és hosszúságának jelentésmegkülönböztető szerepe  
pl. *tör - tűr, örül - őrüi, kel - kell, megy - meggy*
- a magánhangzó harmónia és illeszkedés  
pl. *asztalok, gyárban, könyvet, rendőrökön*
- a két-, ill. háromalakú toldalékok alkalmazása  
pl. *szobában - kertben; taxihoz - Péterhez - rendőrhöz*
- a kétféle többesjel
- a) általános -*k*: *ház - házak*
- b) birtokos -*i*: *ház - házai*
- a képző - jel - rag sorrendjének hierarchiája  
pl. *mesterségemről; vezetésével*
- a főnévi igenév ragozása  
pl. *el kell mennem*
- a „van” kettős funkciója
- a) *Péter itt van.*
- b) *Péternek van autója.*
- a mondatszöveg viszonylagos szabadsága
- a kettős tagadás

A nyelvoktatási tapasztalatok szerint<sup>226</sup>, anyanyelvre való tekintet nélkül, a magyart tanuló külföldiek számára a három legnehezebben tanulható jelenség, ill. jelenségcsoport:

- a szórend
- a kétféle igeragozás
- az igekötős igék jelentéstani és szórendi kérdései.

## 7. A nyelv leírásának módjai

Minden nyelvnek megvannak a maga sajátos belső törvényei, amelyeket csakis az adott nyelvből kiindulva lehet leírni. A tananyag tervezése és kidolgozása elképzelhetetlen olyan modell nélkül, amely az oktatott nyelv rendszerének ábrázolására szolgál. Ebben a modellben kell vizsgálni a nyelv rendszerét, szerkezetét és funkcióit. A nyelv szinkrón szemléletének eredménye a *leíró nyelvtan*, amely horizontális módon törekszik a nyelv szerkezeti rendszerének feltárására. Egy nyelv leíró szemléletű elemzése, elveit, céljait és példáit tekintve, három különböző módon végezhető el<sup>227</sup>:

elemzési mód	funkció
a magyar mint anyanyelv	az anyanyelv tudatos használatának segítése
a magyar mint bázisnyelv	a magyar anyanyelvűek idegennyelv-tanulásának segítése
a magyar mint idegen nyelv	más anyanyelvűek magyarnyelv-tanulásának segítése

A leíró nyelvtanoknak több változata alakult ki.<sup>228</sup>

A *hagyományos nyelvtan* a latin (görög) grammatika kategóriáit és rendszerét alkalmazta az élő nyelvekre. Szerkezete hangtanra, alaktanra és mondattanra oszlik, amelyen belül általában az alaktanra helyezi a hangsúlyt. Az oktatási tapasztalatok szerint ez a nyelvi leírás igen kevésbé alkalmas arra, hogy a beszédképesség eléréséhez szükséges nyelvi tudnivalókat automatikus szokásrendszerre fejlessze. A hagyományos nyelvtan atomizált, és különböző fogalmak alá rendeli a jelenségeket, nem a nyelvi rendszer objektív jelenségeit veszi alapul.

A *strukturális nyelvtan* a formalista nyelvszemléletből indul ki, s a nyelv leírását a formai összetevők elemzése alapján végzi. Szakít a hagyományos nyelvtanoknak a nyelvi jelenségeket egymástól elszigetelten szemlélő, főleg a jelentésbeli azonosságok alapján osztályozó eljárásával, s a nyelv formai rendszeréből kiindulva, a nyelvtan egyes kategóriáit az összetevők relációs szerkezeti rendjében vizsgálja. Ennek a nyelvtannak a legfőbb jellemzője a helyi érték (a környezet) vizsgálata. Elveti az alaktanra és a mondattanra való felosztást, mivel a nyelvi alakok formájukat tekintve egyszerre kettős relációban (mint paradigma és mint szintagma) jelennek meg. Minden nyelvi jelet az jellemez, hogy a vele együtt előforduló többi nyelvi jellel együtt csak meghatározott strukturális kiválasztásban szerepelhet.

<sup>226</sup> E megállapítás forrása az a NEI 100 hallgatójára kiterjedő felmérés, amelyet 1980/81-ben végeztem. (A szerző)

<sup>227</sup> Vö: Budai László, 1979.

<sup>228</sup> Vö: Hegedűs József, 1963.; és Bárdos Jenő, 1988.

A *generatív transzformációs grammatika* a bázismondatokból indul ki, s ezekből az elemi mondatokból transzformálja viszonylag kevés számú szabály segítségével a nyelv különböző mondat típusait. A nyelvtan tehát a mondatok generálásának mechanizmusa. A mondat e nyelvi modell szerint fonológiai, szintaktikai és szemantikai komponensekből áll, megkülönbözteti a mondatok „mélystruktúráját” és „felszíni struktúráját”. A mélystruktúrákat az ún. magmondatok alkotják, amelyek igen egyszerű szerkezetűek: csak alanyuk és állítmányuk van, csak állítók, cselekvők és egyenes szórendűek lehetnek. Az ettől eltérő mondatok már transzformációk útján keletkeztek, s a felszíni struktúrákhoz tartoznak.

Az egyes irányzatoknak számos változata van, ezek közül említésre érdemes a *szervezeti-műveleti nyelvtani modell*, amely szerint valamely nyelv véges számú elemi mondatból áll. Ezek elsőrendű és másodrendű alkotókkal rendelkeznek, és négyfajta műveleti szabálysorozat alapján változnak meg: permutálhatók, részben és teljességében más elemekkel vagy mondatokkal helyettesíthetők, bővíthetők és egymással összekapcsolhatók. Ha valamennyi műveletet pontosan értelmezzük, akkor kevés számú kategória segítségével létre tudjuk hozni az adott nyelv valamennyi helyes mondatát.

A *memorális nyelvtan* szándéka és elve szerint a nyelv leglényegesebb jelenségeit úgy igyekszik ábrázolni, hogy a tanuló egy viszonylag korlátozott bázis segítségével képes legyen áttekinteni az egész nyelvtani rendszert. Az anyag elrendezésének fő szempontja az anyanyelv figyelembevétele.

A *kategoriális nyelvtan* a szó- és szintagmafajok rendszerét pontosan kezelhető kategóriák rendszerével igyekszik helyettesíteni.

A *halmazelméleti nyelvtan* alapfogalma a szóalakok halmaza, a kitüntetett mondat és a környezet. E három alapfogalom alapján valamennyi nyelvi láncot értelmezni tudja.

A *függőségi nyelvtanok* a mondatban szereplő összetartozó tagok kölcsönös relációit mutatják ki. Az ígét tekintik központnak, és a mondat főnév értékű elemeit az ige argumentumainak, valenciáinak fogják fel.

Egy nyelv túlságosan komplex ahhoz, hogy rendszerét egyetlen megközelítési modellel teljességgel le lehessen írni. A nyelvleírásban ezért több módszer együttes alkalmazása a célszerű és kívánatos, s így elkerülhetők azok a nehézségek, amelyek az egyetlen modell alkalmazásából adódnak.

A magyar nyelv-tanításban kevés kivétellel általában a tradicionális nyelvtan kategóriáit, terminológiáját alkalmazzák. A strukturalizmus egyes elemei, például a mondatmodellek alkalmazása, a szerkezetek tanítása széles körben elterjedt a nyelvtanításban. A generatív transzformációs nyelvtani szemlélet hatását a mondatközpontúság elvének érvényesítése és egy sor gyakorlattípus (pl. transzformálás, mondatbővítés, mondatösszevonás) alkalmazása jelenti.

## **8. A pedagógiai grammatika**

A nyelvtan metodikai koncepciója, az ún. pedagógiai grammatika az iskolai nyelvoktatás komplex pedagógiai célkitűzéseinek megfelelően nem épül egyetlen nyelvészeti irányzatra sem. Az alapvető nyelvtani struktúrák száma a tantervi minimum kereteiben véges, így lehetővé válik a megfelelő dinamikus sztereotípiák kialakítása és az automatizálás. A nyelvtani elemek tudatos, gyakorlati elsajátítása eszköz a spontán nyelvi készségek kialakításához. Miután ez a fő cél, a nyelvtan terjedelmét a készség kialakítása alá kell rendelnünk, ezért egy

szűkebben értelmezett nyelvtant, az ún. *nyelvtani minimumot* kell kidolgozni és tanítani. Az iskolai nyelvtan tehát olyan minimalizált, redukált nyelvtan, amely elégséges alapot ad a nyelvi ismeretek, jártasságok és készségek kifejlesztéséhez a nyelvi rendszer leglényegesebb törvényszerűségeinek megragadásával.

A pedagógiai grammatika a nyelvészeti szempontok mellett pedagógiai, pszichológiai, szociológiai kérdéseket is magában foglal és időben elrendezett, egymásra épülő lépésekből áll. Eklektikus felépítésű, több nyelvi modellre és pedagógiai irányzatra stb. támaszkodik<sup>229</sup>. Szelektív jellegű, meghatározó szempontja a hatékonyság és a nyelv megközelíthetővé tétele. A nyelvtani anyag csoportosítása, elrendezése alapvetően a metodika elveinek megfelelően történik. A munka a célnyelv leíró elemzésével kezdődik, amelyet kontrasztív nyelvi elemzés követ, majd a feladatok, a kialakítandó készségek és teljesítményszintek meghatározása következik, amelyet a tananyag körülhatárolása és elrendezése zár le. Az empirikus visszacsatolás főként a hibaelemzés segítségével végezhető el.

A pedagógiai grammatikák két fő típusa a *rendszeres* és a *graduált pedagógiai grammatika*.

A rendszeres iskolai nyelvtan szerkezetét az adott idegen nyelv jellege határozza meg, a tanterv grammatikai anyagát dolgozza fel, a kontrasztivitás csak a részletekben jut kifejezésre. A graduált változat a nyelvtani anyag feldolgozását tekintve több típusba sorolható:

- a tankönyv csak a nyelvtani struktúrákat graduálja, a kontextus megteremtése a tanár feladata;
- egészében és részleteiben is graduált, a kontextus a leckékben megjelenő grammatikai anyagnak van alárendelve.
- a graduált és önálló részként megjelenő grammatikai anyag a kontextusnak van alárendelve;
- a grammatikai jelenségek csak a kontextus kíséretében fordulnak elő;
- a kontextust nem egészíti ki grammatikai anyag, az egyes nyelvtani szerkezetek kiemelése a tanár feladata.

Az utóbbi évtizedekben történt néhány kísérlet a magyar nyelv pedagógiai grammatikájának megírására, a gyakorlatban azonban a megszületett művek egyike sem felelt meg teljes egészében a nyelvoktatás igényeinek.<sup>230</sup>

## 9. A nyelvtanítás főbb módszertani irányzatai

A nyelvoktatás történetében csak századunk hetvenes-nyolcvanas éveiben vált világossá, hogy nem lehet létrehozni minden alkalomra egyformán illő, minden oktatási formának egyaránt megfelelő metodikát. Az elméleti és módszertani kérdések tisztázása során olyan, korábban másodrendűnek tartott kérdések kerültek előtérbe, mint: az intenzitás, a csoportlétszám, a tanulók életkora, a tanulási kedv; az, hogy hányadik idegen nyelvként tanulják, valamint más pszichológiai és szociálpszichológiai tényezők.

---

<sup>229</sup> Vö: Budai, 1979.

<sup>230</sup> Rákosi Gábor: A magyar nyelv gyakorlati nyelvtana külföldi hallgatók számára. Bp. 1965. 211 p.; Hegyi Endre - Mihályi József: Nyelvtani útmutató a külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásához. Bp. 1967.; Keresztes László: Gyakorlati magyar nyelvtan. Debrecen, 1992 (angol és német változatban is)

A nyelvoktatási módszertan főbb irányzatai szoros kapcsolatban vannak a nyelvleírási elméletekkel<sup>231</sup>. Az egyes fontosabb nyelvoktatási módszereket az alábbiak jellemzik:

a) A *tradicionális vagy grammatizáló-fordító módszert* a nyelvtan-tanulás formális logikai képző erejének hangsúlyozása jellemzi, ahol a nyelvtan a központi helyen van. A tanítást a teljesség iránti igény határozza meg. A tanulók főleg elméleti ismereteket szereztek az idegen nyelvről, de többnyire nem sajátították el magát a nyelvet.

b) A *direkt módszer* a nyelvtan tanításában a másik végletet jelenti. Hívei téves analógiával az anyanyelv megtanulásának folyamatát akarták megismételni. A nyelvtanításban az élő-beszédből indultak ki és nagyarányú szemléltetéssel igyekeztek a megértést elősegíteni. Ezek a módszerek a nyelvtanulás első szakaszában nagyon eredményesek voltak, a gyakorlat azonban nem igazolta azt a feltevést, hogy az idegen nyelvi imitatív beszédgyakorlatok során a tanuló agya ösztönösen kiszűri a törvényszerűségeket a nyelvi impulzusokból.

c) Az *audio-lingvális, az audio-vizuális - strukturális- globális* módszer a technikai eszközök használatára épül, és kisebb-nagyobb eltérésekkel ugyan, de a direkt módszerhez hasonló elméleti alapokon áll. Az audio-lingvális módszerben a nyelvtanítást a tanítandó anyag alapos nyelvi elemzése előzi meg. Jellemzője a beszéltetés, a viselkedésre késztetés, az analógiák alkalmazása, amely az általánosításhoz, a generalizáció elvéhez vezet. Az audio-vizuális - strukturális-globális módszer alapelve a következő: a nyelv maga a struktúra, a nyelvi elemeket nem elkülönülten, hanem egészében, a struktúrák más elemeivel való összefüggésében kell elsajátítani. Egy meghatározott nyelvi struktúra felfogásához nem szükséges annak minden elemét megtanulni, csak az optimális elemeket. A beszélt nyelv az elsődleges, a nyelvtanulásra a beszédhelyzetek a legalkalmasabbak. Ezek alapvető nyelvi kifejezési formája a dialógus. A beszédhelyzet és a jelentés megtestesítői a diafilm, tankönyv stb. képsorai és a magnóra felvett szöveg. Nem túlságosan nagyszámú példa alapján a tanulónak kell kitalálnia a mondat grammatikai struktúráját, így a mondat tartalmára összpontosíthat és nem a nyelvtanra kell figyelnie, tehát elsajátítja a nyelvtani ismereteket anélkül, hogy tudatosítanánk azt.

Az 1970-es évektől egyre inkább a módszertani eklekticizmus jellemző a nyelvtanításra. Az egyes irányzatokból a használható elemeket kiemelve, kombinált módszereket alkalmaznak a nyelvtanítás hatékonyságának fokozása érdekében. Napjainkra kikristályosodott néhány alapvető módszertani irányzat, amely igyekszik megfelelni a mai igényeknek: ilyen például az egyre általánosabbá váló *kommunikatív nyelvoktatás*, amely a kommunikatív kompetencia kialakítására törekszik.

## 10. A magyar mint idegen nyelv oktatásának főbb formái és metodikai alapelvei

### A) Oktatási formák

- kötelező, illetve fakultatív nyelvoktatás nem magyar szakosok számára;
- egyetemi nyelvi előkészítés;
- a magyar mint szaknyelv tanítása;
- származásnyelvi nyelvtanulás a diaszpórában élők számára;
- környezeti (második) nyelv tanítása a Magyarországra betelepülők számára;
- környezeti nyelv az etnikailag vegyes lakosságú településeken

Az egyes oktatási formáknál több cél és feladat színterjedhet: az oktatásba beletartozhat a magyar származásúak művelődési célú nyelvtanítása éppúgy, mint a szakképzéshez szükséges

---

<sup>231</sup> Vö: Bárdos, 1988.

nyelvtudás megszerzése, illetve a fakultatív nyelvtanulás. Az oktatás lehet teljesen gyakorlati irányú, valamely rövid távú cél elérése, illetve elméleti meghatározottságú, egy konkrét szakmai feladat megoldása érdekében.

## B) Módszertani alapelvek

A magyar mint idegen nyelv tantárgy oktatásának alapelvei a tantárgy tartalmának, feladatainak és az oktatás feltételeinek elemzése alapján határozhatók meg. A metodikai alapelvek gyakran empirikus jelleggel, hipotézisek alapján fogalmazódnak meg. A tananyagok többségéhez nem készülnek tanári segédkönyvek, útmutatást mindössze a tankönyvek, ill. a segédanyagok néhány oldalas bevezetői adnak a tanárok számára.

A magyar nyelv oktatásában a következő főbb metodikai alapelvek játszanak szerepet:

- a minimum-elv érvényesítése a nyelvi anyag meghatározásában (fonetikai, lexikai, grammatikai minimum);
- a magyar nyelvnek és a tanuló anyanyelvének kontrasztív egybevetése a nyelvtanítás tervezése során;
- a magyar nyelvnek mint a kommunikáció eszközeinek tanítása;
- komplex készségkialakítás és -fejlesztés a szóbeliség elsőbbsége mellett;
- a nyelvi tudatosság összekapcsolása az automatizációval és az analógiák alkalmazásával;
- a tanórákon magyar nyelvi környezet megteremtése magyar nyelvű óravezetéssel és megfelelő szemléltetéssel.

## 11. A nyelvoktatás alapvető módszerei

Minden nyelvnek megvan a maga fonetikai, grammatikai és lexikai rendszere, vagyis szerkezeti és tartalmi szempontból különbözik más nyelvektől. A különbségek mellett azonban párhuzamos jelenségek és viszonylagos azonosságok is előfordulnak. A hasonlóságok és eltérések mértékét a nyelvek szinkrón egybevetése tárja fel. A legtöbb transzferre értelemszerűen a rokon nyelvek között van lehetőség, a magyar nyelv oktatásánál ilyen pedagógiai szituáció csak elvétve fordul elő (pl. észtek és finnek tanítása során).

A nyelvoktatásban általánosan felhasznált módszerek a következők:

- a nyelvi anyag bemutatása
- a tananyaghoz kapcsolódó magyarázat
- a tanultak komplex gyakorlása
- az ismeretek és készségek rendszeres ismételése és ellenőrzése.

*A nyelvi anyag bemutatása* tanári irányítással, az óraszervezés különböző eszközeinek felhasználásával, illetve audiovizuális szemléltetéssel történik. A módszer attól függ, hogy fonetikai, lexikai vagy nyelvtani anyagról van-e szó. A magyar nyelvoktatás számára nem készültek központi szemléltetőanyagok, ezért az oktatóknak kell ilyeneket készíteniük, pl. cselekvéseket, történéseket ábrázoló képeket, képsorozatokot gyűjteni újságokból, napilapokból, vagy hanglámondással hangzó anyagot készíteni stb. Rendszeres munkával rövid idő alatt felhalmozható olyan dokumentáció, amelyet az oktatás bármelyik szakaszában fel lehet használni a tananyag szemléltetésére. A bemutatás történhet dramatizálással, szituatív játékokkal, amelyek segítségével a tanulók passzív szemlélőből aktív résztvevővé válhatnak.



A tananyag összefüggéseinek megvilágítása *magyarázattal* történik. Ez főként a bemutatás és a gyakorlás kiegészítésére szolgál. *A tananyag komplex gyakorlása* aktív, rendszeres jellegű, és az oktatás céljának megfelelő készségfejlesztést szolgálja. A komplex gyakorlás a nyelvi jártasságok és készségek kialakítására irányul, eszközei a különböző típusú gyakorlatok, amelyek

- *funkciójukat tekintve* kommunikatívak és kommunikációt előkészítőek;
- a *nyelvi tevékenység* szempontjából receptívek, kombinatívak és produktívak.
- a *felhasznált nyelv* alapján: egynyelvű és kétnyelvű gyakorlatok.

Az egynyelvű gyakorlatok imitatívak, behelyettesítők, transzformációsak, mondatbővítések, mondat kiegészítések és -befejezések, meghatározott kérdés-felelet gyakorlatok. A kétnyelvű feladatok - a fentiekhez hasonlóan lehetnek szóbeliek vagy írásbeliek, az előbbiek a tolmácsolási-, az utóbbiak a fordítási gyakorlatok.

Az *ellenőrzés* közvetett és közvetlen formában valósulhat meg a tanórán vagy azon kívül. A nagyobb egységek ellenőrzésére célszerű feladatlapokat és teszteket használni, amelyek értékelése viszonylag egyszerűen és gyorsan megtörténhet, és azonnal jelzik a tananyag elsajátításának szintjét.

## 12. Az oktatás szervezeti formái

Ezen nemcsak a tanítási órát, hanem a tanítási órán kívüli foglalkozásokat (pl. városnézés, kirándulás stb.) is kell érteni, illetve az óra keretében a tanulók munkájának differenciált megszervezését is. Ennek során a tanár nem frontálisan foglalkozik a tanulókkal, hanem a csoportot felosztja kisebb részekre, amelyek egymástól eltérő feladatokat kapnak. Ezek a kisebb egységek lehetnek néhány hallgatóból álló kis csoportok, vagy akár tanulópárok is. Ez különösen a dialógusok gyakorlására biztosít jó lehetőséget. A fenti módszer alkalmazása, a differenciált foglalkozás különösen akkor nagyon fontos, amikor a csoport hallgatói között lényeges nyelvi, felkészültségbeli stb. különbségek vannak. Az egyes óraszervezési formákat a tanár választja ki a tanulók tudásának és az elvégzendő tananyagnak megfelelően.

## 13. A nyelvi anyag felépítése

A tanórákon redukált magyar nyelv tanítása folyik, ahol az anyanyelvihez képest kevés nyelvi eszköz használható fel, a kommunikáció minden területén csak céltudatosan szelektált nyelvi tények szerepelhetnek. A nyelvi-nyelvtani anyag felépítésében a redukció azt jelenti, hogy nem maradhat ki a feldolgozásból semmilyen lényeges kérdés, csak jelentőségének és felhasználhatóságának függvényében mérlegeljük azt, hogy melyik anyagrészre mikor és milyen formában kerüljön sor. Arra kell törekedni, hogy a kommunikációt biztosító lexikai és grammatikai anyag egyensúlyban legyen az egyes leckékben vagy egységekben. Fontos a nominális és a verbális mondatok egyensúlyának megteremtése is, hiszen ez felel meg a gyakorlati nyelvhasználat követelményeinek. A kezdő tankönyvek gyakran túlhangsúlyozzák a nominális mondatok szerepét. Az *Ez asztal. Az szék.* stb. mondatok nem alkalmasak arra, hogy motiváljanak, és nem töltenek ki valódi kommunikációs hiányhelyzetet.

A nyelvi anyag felépítésének, szerkezetének sajátosságait meghatározza az, hogy a tanítandó anyag különféle elemei leckékbe, egységekbe szerveződnek, amelyeknek tankönyvenként változó, autonóm belső szerkezetük van. Például a sok oktatóhelyen használt *Színes magyar*

*nyelvkönyv* öt nagyobb egységre osztja a nyelvtani anyagot, amelynek meghatározó eleme egy-egy igeragozási problémakör (alanyi, tárgyas, múlt idejű, feltételes és felszólító mód). A tankönyv két kötetében 30 lecke anyaga különül el. Egy későbbi nyelvkönyvben a szerzők, Erdős József és Prileszky Csilla (*Halló, itt Magyarország*) kétszer húsz egységet különítettek el. Minden lecke 5 oldal terjedelmű, A-B-C-D részre tagolódik. Az A) részben a lecke alapját jelentő dialógusok és narratív szövegek találhatók, a B) részben a kommunikatív kompetenciát fejlesztő gyakorlatok, a C)-ben a nyelvtani tudatosítás, a D)-ben pedig a lexikai-grammatikai gyakorlatsor kapott helyet. Ezt a felépítést az oktatási folyamat menete és logikája diktálja. A sorrend megállapításánál a szerzők arra törekedtek, hogy a tananyag megfeleljen a nyelvi tevékenység természetes sorrendjének.

#### 14. A nyelvi anyag feldolgozása

A magyar oktatóhelyek többségére jellemző, hogy a nyelvoktatás közvetítő nyelv alkalmazásával folyik. Így közvetlenül fel lehet használni az idegen nyelvek tanítására általában jellemző módszertani tapasztalatokat és eljárásokat. A hallgatók anyanyelvükön (vagy egy közösen ismert nyelven) kapnak magyarázatot, ami jelentősen lerövidíti az információ útját, valamint kevesebb frusztrációt okoz. Hátránya az, hogy az anyanyelv és az idegen, ill. közvetítő nyelv egymást váltó felhasználása arra készíti a nyelvtanulót, hogy állandóan cserélgesse a nyelveket, ez pedig jelentős pszichikai megterhelést jelent. Az idegen nyelvi ismeretek felhalmozásával a közvetítő nyelv szerepe fokozatosan csökken: a magyarázat és a szövegfeldolgozás egyre inkább a tanult idegen nyelven történik.

Egyes oktatóhelyeken nemcsak szubjektív döntés kérdése, hogy milyen módszerrel tanítsanak, mert ha a tanulócsoport összetétele olyan, hogy nem lehet egy, mindenki által ismert nyelvet találni, akkor a direkt módszerű, közvetítő nyelv nélküli tanítás az egyedüli lehetőség. Ehhez azonban speciális módszerek és tananyagok kellenek. A fenti oktatási forma főként a külföldi hallgatók egyetemi nyelvi előkészítése keretében valósult meg. A közvetítő nyelv nélküli tanítás a kezdő szakaszban erős tanári irányítást és szervezést igényel. Olyan nyelvi és metakommunikációs helyzeteket kell teremteni, amelyben egyértelművé válnak a célok és szándékok, és világossá válik a hallgatók számára a nyelvi probléma természete.

##### *A) A magyar kiejtés tanítása*

A magyar kiejtés tanításának lehetőségei változóak attól függően, hogy az oktatás célnyelvi vagy forrásnyelvi környezetben folyik-e. A nyelvi környezet a maga széles kommunikációs lehetőségeivel nagyon meggyorsítja a helyes kiejtés és intonáció megtanulását, és szinte „automatikusan” javítja a nyelvtanuló hibáit. Forrásnyelvi környezetben nagyobb erőfeszítéseket kell tenni a nyelvi környezet megteremtésére, ezért itt megnő a nyelvi laboratórium, illetve az audiovizuális szemléltetés jelentősége. Mindkét helyszínen fontos, hogy a hallgatónak egyéni gyakorlásra is lehetősége legyen. A helyes magyar kiejtés megtanítása és gyakoroltatása során a hallgató nemcsak a nyelvet tanulja, hanem a nyelvről is megszerez bizonyos ismereteket. A magyar hangzórendszer, a magán- és mássalhangzók, a rövid és hosszú hangok és a hangzórendszer legfontosabb oppozícióinak az ismerete ugyanis nélkülözhetetlen a hangrendi illeszkedés és az egész toldalékolási rendszer biztonságos használatához. Az esetek többségében azonban nincs szükség tételes elméleti magyarázatokra, elegendő, ha a helyes kiejtés megfigyeltetésére, imitálására, illetve a szükséges korrekciókra szorítkozunk.

A kiejtés tanítása alapvetően a problematikus magán- és mássalhangzók, illetve hangzócsoporthoz tartozó kiejtésének bemutatása és gyakorlása. Elemi követelmény, hogy a tanár az órákon tiszta kiejtéssel, megfelelő tempóval, érthetően beszéljen. A figyelmet elsősorban az indoeurópaiaktól eltérő hangzókra kell fordítani, mert a hibák többsége ezek helytelen kiejtéséből ered. Fontos a tanulókkal való egyéni foglalkozás, az egyedi hibák kijavítása is. A helyes magyar kiejtés kialakulását elősegíti az írott szövegek másolása és olvasása, a tollbamondás, illetve a hallás utáni megértés gyakoroltatása. Ez a célnyelv és az anyanyelv hangrendszerének lényeges különbségei ellenére sem látszik nehéz feladatnak. A magyar nyelvkönyvek általában kevés teret és időt szentelnek a fonetikai-fonológiai kérdéseknek, többnyire csak az ábécét közlik, s néhány alapvető kiejtési szabályt fogalmaznak meg.

A magyarul tanuló külföldiek tipikus kiejtési hibái a következők:

- az *a* hang helytelen kiejtése;
- az *a* és *o* hang összekeverése - a külföldiek fülében a magyar *a* hang kiejtése közel áll az *o*-hoz, a legtöbb idegen nyelv azonban nem ismeri a magyar mély *a* hangot, lényegében ugyanez vonatkozik a hosszú *á* hangra is;
- az *ö* és *ü* hang rossz kiejtése, amelynek az az oka, hogy a kiejtésükhöz jelentős ajakmozgás szükséges, és ezt nem szívesen teszik meg a hallgatók;
- az ajakkerekítéses magánhangzók helytelen kiejtése
- a hosszú magán- és mássalhangzók rövid ejtése;
- a magánhangzók zárt ejtése, amely a félig zárt fogsorral beszélő hallgatók hibája.

A kiejtési hibák állandó korrekciója azért is fontos, mert ezek gyorsan rögzülnek és mind nehezebben javíthatók. A helytelen kiejtés miatt a beszéd szaggatottá válik, a hosszabb szavakat „fölszelelik”, és gyakran ismételtetik az egyes szótagokat is. A kiejtés javítása a hangsúly- és hangdifferenciálási gyakorlatok segítségével általában rövid idő alatt megoldható. A kiejtés gyakoroltatása nem csupán hangtani, hanem alaktani és mondattani kérdés is. Számos példával kell érzékelteni, hogy a magánhangzók hosszú és rövid változatai jelentésváltoztató szereppel rendelkeznek, pl. *örül* - *őrül*, *hat* - *hát*, *kor* - *kór*, *meg* - *még* stb. Az intonációs típusok közül a nehezen alakítható ki a kérdőszó nélküli kérdő mondatok, a felkiáltó és az óhajtó mondatok helyes intonációja. (Pl. *Eladó ez a kabát?*; *Vannak itt külföldi diákok?*; *Eljössz velem moziba?*; *Jaj, de jó, esik a hó!*; *Milyen meleg van!*; *Jaj, de szeretnék elutazni valahova a nyáron!*; *De jó lenne, ha te is eljönnél!*) Kisebbségi nehézséget jelent még az emelkedő-ereszkedő mondatdallam intonálása, amellyel a magyarban a kijelentő mondat határait jelezzük a beszédben.

A helyes intonáció megtanítása azért is lényeges, mert a beszédnek a beszédszakaszokra, szintagmákra és mondatokra való tagolása megkönnyíti a kölcsönös megértést. A hallgatók beszédét a kezdeti szakaszban a monotónia és az érzelmi színeződés hiánya jellemzi, amelyek megszűnése hosszabb időt vesz igénybe. Az érzelmi színezés kifejezésre juttatja a beszélő hangulatát, vagy érzékelteti a beszélő akaratát megnyilvánulásait (óhaj, tiltás, parancs stb.), s különféle árnyalatokat ad a mondanivaló tartalmának (megerősítés, gyanúsítás, bizonytalanság, ironia stb.). Kezdő szinten a tankönyvek a különböző hanglejtés változatokhoz sem informatív sem gyakorlati útmutatást nem adnak<sup>232</sup> és jó, ha legalább egy-két megjegyzés erejéig foglalkoznak vele.

---

<sup>232</sup> L. A Szöveggyűjtemény megfelelő fejezetét.

A kötött magyar szóhangsúly helyes kiejtése általában nem jelent gondot, gyakori hiba azonban, hogy a tanulók a hosszú magyar magánhangzók mellékjeleit hangsúlyjeleknek vélik, s ezért nagyobb nyomatékkal ejtik.

A későbbiek során a nyelvtudás gyarapodásával a helyes magyar beszéd ritmikai kérdései, illetve az értelmi hangsúlyok helyes megválasztása kerülnek előtérbe. Ennek során tudatosulnak az írás és a kiejtés közötti különbségek törvényszerűségei, s válnak világossá a részleges hasonulás és az összeolvadás szabályszerűségei is.

### *B) A lexika tanítása*

A lexika tanítását meghatározó fontosabb alapelvek a következők:

#### *A lexikai minimum elve:*

A tananyag tervezésénél és tankönyvi szerepeltetésénél érvényesíteni kell a lexikai minimum elvét, vagyis azt, hogy csak célszerűen redukált szókincset, az élőnyelvben leggyakrabban használt szavakat tanítjuk meg.

#### *Az egyszerűtől a bonyolultabb felé haladás elve:*

Az egyszerűtől a bonyolultabb felé haladás értelmében a bonyolultabb szóalakokat, a képzett alakokat és a szóösszetételeket nagyrészt akkor tanítjuk, amikor a hallgatónak már nincsenek alapvető kiejtési nehézségei, és elsajátította a nyelvtani alapokat is. A kezdő szakaszban a nyelvtani ismeretek tanítása dominál, a szókincs csak lassan gyarapszik, később viszont megnő a lexika jelentősége.

#### *A vonzatközpontúság elve:*

A szavakat vonzataikkal együtt kell megtanítani, különösen fontos felhívni a figyelmet az anyanyelvtől eltérő vonzatokra. Itt nagyon jól alkalmazhatók a behelyettesítő gyakorlatok különböző típusai. A szavak jelentésmezejének határait mondatkörnyezettel, illetve szinonimákkal, antonimákkal is érdemes bemutatni<sup>233</sup>.

A szókincstanítás megtervezéséhez szükséges a tanulók anyanyelvének és a célnyelvnek az összevetése, a transzferek és interferenciák feltárása. A kezdő, ill. középhaladó szakaszban a lexikai anyag mennyisége - a tankönyvi és tanítási tapasztalatok alapján - megközelíti a 2000 egységet. (Pl. a Színes magyar nyelvkönyv kb. 1700 szót tartalmaz.) Ennek a szókincsnek a nagyobbik része a lexikai minimumhoz tartozik, kisebb része oktatási szükségszerűségből felhasznált szó, valamint a nyelvoktatás szakszavai és terminológiái. A kezdő szakaszban jelentősége van annak, hogy a magyar nyelvben vannak-e a hallgatók anyanyelvéből származó jövevény- vagy kölcsönszavak, ezek ugyanis elősegítik a szókincs feldolgozását, és lélektanilag is kedvező hatásúak. Ebből a szempontból előnyös, hogy a magyar számos indoeurópai nyelvből vett át szavakat, amelyek a használat során jelentős átalakulásokon mentek keresztül, de általában fel lehet bennük fedezni az eredeti hangalakot is<sup>234</sup>.

A szókincs belső tematikus felépítése tükrözi a nyelvoktatás stratégiai menetét, amelynek jellemzője, hogy koncentrikus körök mentén tágul: a tanuló közvetlen környezetétől a tágabb környezetig. Például a családi-rokoni kapcsolatok, a munkahely, az iskola, az utca, a posta, az étterem, a gyakorlati tudnivalók, a nyelvországról szóló információk. Ide tartoznak a frazeo-

---

<sup>233</sup> Vö: Hegyi Endre, 1967.

<sup>234</sup> L. pl. Kiss Jenő tanulmányát a Szöveggyűjteményben.

logizmusok és az idiomatikus kifejezések is, amelyeknek a szerepe a nyelvtanulás folyamán állandóan nő. Egyes számítások szerint a szavak és a frazeologizmusok aránya 1:15 a nyelvben, tehát a nyelvi szimmetriára való tekintettel, 10-15 lexikai egység mellett legalább egy frazeologizmus elsajátítása is kívánatos.<sup>235</sup>

A tanulás kezdeti szakaszában egyes kifejezések nyelvtani alakjait lexikailag kezeljük, nem kapcsolunk hozzájuk nyelvtani magyarázatot: pl. *Jó napot kívánok!; Hogy hívják?* A nyelvtani ismeretek kiszélesedésével az ilyen lexikai egységek száma csökken. Az óra megszervezéséhez is sok olyan elemet használunk fel, amelynek a nyelvtani tudatosítása csak jóval később történik meg. Pl. *Üljön le!; Álljon fel!; Nyissák ki a könyvet!; Jöjjön ki a táblához!* stb.

A kezdeti szakaszban elsősorban a grammatika határozza meg a nyelvoktatás módszereit és tartalmát, a szókincs azonban - mivel a szavak száma igen nagy, a grammatikai elemek száma viszont korlátozott, egyre inkább átveszi a vezető szerepet. Nem lehet szavakat tanítani úgy, hogy nem tanítjuk meg a grammatikai formákat és kiejtésüket, mint ahogy nem lehet grammatikát és fonetikát tanulni anélkül, hogy ne vennénk tekintetbe a konkrét szavakat, amelyekre ki kell terjesztenünk a vonatkozó fonetikai vagy grammatikai szabályokat.

A célnyelv és az anyanyelv szókinccse legtöbbször nem fedi egymást, az egyik vagy a másik nyelv szemantikai térképén fehér foltok vannak, az adott szónak a másik nyelvben nincs ekvivalense.

A lexikai anyagot a gyakorisági alapon készült minimum szótárak foglalják rendszerbe.<sup>236</sup> A szavak közötti kapcsolatok feltárásával, szócsaládok gyűjtésével lehetővé válik, hogy jelentősen megnöveljük a szókinccset.

A magyar nyelv igen gazdag produktív képzőrendszerrel rendelkezik, amelynek a tanítása csak több fázisban valósítható meg. Kezdő szinten a szóképzés általában nem tartozik a tananyaghoz, csak később, a középhaladó szinteken kerül elő. Kiterjesztése a haladó szintű nyelvtanulás során történik. Ezen a szinten a hallgatónak önállóan kell kiválasztania a megfelelő képzőket, a szótövek közötti eltérések figyelembevételével. A szóképzés a magyar nyelvkönyvekben, kevés kivételtől eltekintve, mostohán kezelt tanítási probléma. Valószínűleg ezzel függ össze, hogy kevés didaktikai tapasztalat gyűlt össze a magyar szóképzés taníthatóságával kapcsolatban. A képzett szavak jelentésének feltárásában fontos szerepe lehet az analógia alkalmazásának, ez azonban sok esetben félrevezető is lehet pl. a *-ság/ség* képző használatában: van: *katonaság* - de nincs: *tanulóság*.

Felhasználását illetően a szókincs két csoportra osztható:

- receptív vagy passzív szókincs - amelyet hallás után vagy olvasás során felismerünk és megértünk;
- a produktív vagy aktív szókincs - amelyet beszédben vagy írásban használunk.

A receptív és a produktív szókincs határai rugalmasak, a használat során a passzív aktivizálódhat - és fordítva.

---

<sup>235</sup> Földes Csaba: Magyar-német-országi beszédfordulatok. Bp. 1987. 53-55.p.

<sup>236</sup> A magyar nyelv számára ilyen szótárak eddig még nem készültek. A kísérletek közül például a Nemzetközi Hungarológiai Központban 1989/90-ben folyt kutatás eredményeként elkészült egy kb. 2000 lexikai egységet tartalmazó, négy nyelvű lexikai minimum szótár, amely azonban külső, egyedi okok miatt nem jelenhetett meg.

Egy új szónak a tanítási órán való bemutatása magában foglalja

- a szó kimondását;
- jelentésének feltárását (szemantizációját)
- nyelvtani alakjainak magyarázatát;
- a régebben tanult szavakkal való összekapcsolását;
- használati körének bemutatását (mondatmodellekkel, vonzatokkal)
- a szó olvasását és írását.

Az új szót először mindig mondatkörnyezetben, majd izoláltan mutatjuk be, és konkrét beszédshituációkban gyakoroltatjuk. Oktatási tapasztalatok szerint a kezdő szakaszban egy órán legfeljebb 10-15 új szó szemantizálása és gyakorlása lehetséges.

### C) A nyelvtan tanítása

A nyelvtan tanítása nem önálló cél, hanem eszköz a nyelvoktatás komplex feladatrendszerének megvalósításához. A külföldieknek gyakorlati, funkcionális grammatikát tanítunk, amely életszerű példákkal mutatja be a nyelvtani szabályokat. A nyelvtan tanítása nem választható el a lexika, fonetika, szemantika tanításától. A nyelvtani jelenséget mindig ismert lexika alapján világítjuk meg, mint ahogy az új lexikát is mindig a már tanult nyelvtani struktúrákban tanítjuk. A nyelvtan tanítását az jellemzi, hogy nem az egész nyelvtant, hanem annak célszerűen redukált változatát, a *nyelvtani minimumot* tanítjuk, amely elégséges ahhoz, hogy a nyelv belső viszonyai érthetővé váljanak, és ugyanakkor a nyelvtani ismeretek egyfajta relatív teljességben összegződjenek. A nyelvtani minimum érvényesítése azt jelenti, hogy a nyelvtan teljes grammatikai rendszeréből ki kell emelnünk az alapvető jelenségeket és szerkezeteket, amelyek az iskolai nyelvtan tanításához felhasználhatók. A nyelvtani minimum kiválasztásának főbb szempontjai:

- a gyakoriság elve,
- a mintaszerűség kritériuma,
- a lexikai minimummal való összehangolás elve.

A nyelvtan tanításában színteződés és tömbösödés figyelhető meg. A színteződés azt jelenti, hogy a nyelvtani ismeretek egyes részrendszerei nehézségi fokuk függvényében, a későbbiek során egy spirális mentén visszatérhetnek. A tömbösödés pedig azt jelenti, hogy a nyelvtan egyes részrendszereit egymással összefüggésben mutatjuk be, ill. tanítjuk meg. Az előbbire példa, hogy az ősi névutós szerkezeteket a kezdeti fázisban tanítjuk meg (pl. *a ház mellett, az asztal alatt*), az elvontabb jelentésviszonyokat kifejező névutós szerkezeteket pedig később dolgozzuk fel (pl. *az előadás nyomán, a vádak alapján, a vizsgálat során stb.*). A tömbösödésre jó példa a létige tanítása, amelyet célszerű a jelen idejű szerkezetekkel kezdeni pl. *ittthon vagyok, jól vagyok*, majd a múlt és jövő idejű alakokkal folytatni, hiszen rendkívül egyszerű a paradigmájuk. Ezután a cselekvő igék és a tárgy bekapcsolása következik, amelyek kitérítik a nyelvi horizontot, és közelebb viszik a hallgatót a mindennapos jelenségek megfogalmazásához.

A magyar nyelv *szórendjében* kevés grammatikai kötöttség van, ilyen pl. a névutós szerkezet és a jelzős szerkezet szórendje. A szórendet inkább az értelmi és logikai kötöttségek határozzák meg, amelyek nagyrészt a beszélő szándékától függenek. Az indoeurópai nyelvi modellel szemben (*S - V - O* pl. *Peter is reading a book.*) a magyar a *S - O - V* (*Péter könyvet olvas.*) szórendet is igen gyakran használja. A dialógusok szórendjét a kérdő mondat irányítja. A kérdő-, a válasz- és a tagadó mondatok mindig hangsúlyos szórendűek. Az idő vagy a hely meghatározását tartalmazó neutrális mondatokban megfigyelhető a mennyiségek relatív

csökkenésének tendenciája (pl. A szótár ott van az ablak mellett a polcon. ; 1996 tavaszán, április 21-én délután hat óra tíz perckor született meg a gyermekünk.)

A *mondatból való kiindulás* és a mondatnak a nyelvoktatás középpontjába való helyezése a legfontosabb metodikai elvek közé tartozik, ugyanis az a legkisebb értelmes egység, amelyben a jelentés, a lexika, a grammatika és a fonetika szintézisét meg tudjuk valósítani, a *mondat*. A mondatközpontúság alapvetően két szerkezet típus köré épülő nyelvoktatási rendszert jelent. Az egyik az ige köré épül, és lényegében a mondat szerkezetet adja, a másik egy mondatrészhez társul, és mondatrész-szerkezetet ad. Az elsőben az ige szintaktikai vonzatrendszere a meghatározó, s ennek a megtanulására kell a figyelmet összpontosítani, a másodikban inkább a szórendi kötöttség érvényesül és a szerkezeti zártságból fakadó nyelvi mechanizmust kell elsajátíttatni. Ez a kétfajta szerkezet minden mondatban érvényesülhet, és az eredményes nyelvoktatáshoz mindkettő ismerete és tudása szükséges.

A kontrasztivitásnak, illetve a kontrasztív nyelvi elemzésnek nagy szerepe van ezen a területen: a szerkezeti hasonlóságok, a párhuzamok általában nem igényelnek külön magyarázatokat, mert intuitív módon is meg lehet őket érteni. Ha a tanuló a problematikus szerkezeteket már elsajátította, akkor szinte már tudja az egész nyelv grammatikájának lényegét. A nyelvtani jelenségek elsajátítása azonban nem egyszerű asszociatív memorizálási feladat, hanem progresszív, szisztematikus, intellektuális, operatív feladat.<sup>237</sup>

Az új nyelvtani anyagot a mondatmodellek hordozzák, amelyek így kapcsolatot teremtenek a lexikai és grammatikai-strukturális aspektusok között. A mondatmodell csak egyetlen ismeretlen elemet tartalmaz, az új grammatikai jelenséget, a lexikai anyaga pedig már ismert. A mondatmodellek feldolgozásánál a hallgatók egyrészt hallják, másrészt reprodukálják, ugyanakkor látják - és végül leírják a mondatmodellt. A mondatmodellek automatizálását össze lehet kapcsolni a bennük levő törvényszerűségek tudatosításával, a szabályalkotással, ez megrövidíti a nyelvtanulás útját, gyorsítja a tanulási folyamatot, és racionalizálja a tanulást. A produktív szabályrendszer létrehozásánál figyelembe kell venni, hogy a szabályok mennyire fedik le az ismert nyelvi jelenségeket. Ha túl szűk körűek, akkor sok lesz a kivétel, ha pedig túl széleskörűek, akkor irracionálissá válik a szabályozás. A mondatmodellek implicit, a szabályok explicit módon képviselik a nyelv törvényszerűségeit. Az előbbieket az analógia, az utóbbiakat a logika segítségével lehet alkalmazni. A törvényszerűségek tudatosítása paradigmák formájában történik, így a magyar nyelvben vannak igeragozási, főnév-, melléknév-, névmás- ragozási paradigmák. Kezdő szinten a grammatikai jelenségek intuitív analógiás alapon történő elsajátítása, haladó fokon pedig inkább az analitikus, deduktív megközelítés a jellemző.

A nyelvoktatás komplex feladatrendszerében fontos szerepet játszanak a szóbeli és írásbeli gyakorlatok. A szóbeli gyakorlatok többnyire rövidebbek, egyszerűbbek, mint az írásbeliek. A gyakorlatok - funkciójukat tekintve - kommunikatívak és kommunikációt előkészítők lehetnek. A használt nyelv szempontjából megkülönböztethetünk egynyelvű és kétnyelvű gyakorlatokat is. A magyarnyelv-oktatásban többnyire az egynyelvű gyakorlatokat alkalmazzák. Ezek a következők: imitatív, behelyettesítő (szubsztitúciós), transzformációs, mondatbővítési, mondat-kiegészítési gyakorlatok, kérdés-felelet az új anyag felhasználásával. Szinte kizárólag írásbeli gyakorlásra alkalmas feladatok: végződések, megfelelő szavak beírása, mondatok szerkesztése szótári alakban megadott szavakból, grammatikai sémák lexikai kitöltése, stb. A nyelvi tudás ellenőrzését és a tanultak ismétlését folyamatosan kell végezni. Ebben a tevékenységben nagy szerepük van a teszteknek, témazáró feladatlapoknak, stb.

<sup>237</sup> Vö: Az orosz nyelv oktatásának metodikája, 105-107.p.

D) Néhány, a külföldieknek nehézséget okozó grammatikai részrendszer tanításáról

a) az igei állítmány

A magyar mondatok, hasonlóan az indoeurópai nyelvekéhez, két pólusúak. A mondat centruma lehet egyedül a személyes névmási vagy tulajdon- ill. köznévi alany nélkül álló igei állítmány. Az igei állítmányú szerkezetek nem mindig igényelnek alanyi kiegészítést, mert az igei személyragok elégséges módon utalnak az alany személyére és számára.

b) az ige szótári alakja

A magyar igei paradigmarendszer kiindulópontja az ige szótári alakja, amely különbözik az indoeurópai nyelvektől, pl. a *kér* ige egyes szám harmadik személyű, null-morfémás alakban az alábbi információkat kódolja: ez egy kijelentő módú, jelen idejű, alanyi (határozatlan) ragozású, tranzitív, egyes számú, harmadik személyű igealak.

c) a vonzat

A magyar nyelvtudományban a vonzat fogalmát még nem sikerült teljes mértékben tisztázni, ezért bizonytalanság van abban, hogy mit is tekintünk vonzatnak. Praktikusan vonzat az a szó, amellyel az ige, főnév vagy melléknév kötelezően kiegészül a mondat szerkesztés során. Azt is mondhatjuk, hogy a vonzat a legállandóbb szintagmatag. A vonzatosság problémáját a magyarnyelv-tanításban Hegyi Endre vetette fel először<sup>238</sup>, aki a vonzatközpontúságot didaktikai alapelvnek tekintette. A nyelvet tanító tanárt a vonzat mindenekelőtt abból a szempontból érdekli, hogy az miként vesz részt, milyen lehetőségeket kínál a mondatok megformálásában. A beszédképesség fejlesztése érdekében az egyes mondat típusokat permanens módon át kell alakítani, és így koncentrációadások, vagy dekoncentrációadások jönnek létre. A transzformáció lényege, hogy az egyik forma másik formává alakítható át.<sup>239</sup> A Hegyi-féle elképzelésekben a vonzatközpontúság elve mellett a *funkcionalizmus* és a *generálás* játszik döntő szerepet. A szótári vonzatstruktúra pl. *ad vkinek vmit* szemantikailag nem teljes értékű, csak lexikai kiegészülés útján válik mondattá, vagyis generatív szerkezetmintának tekinthető. Az irányítás kulcsa a *kérdőstruktúra*, amely a mondatformálás szabályozójaként kerül előtérbe a hozzá kapcsolódó nyelvtani problémákkal együtt. A kérdőstruktúrának végződésre utaló, illetve szórendi szabályozó szerepe van. Az a kötöttség, amely a magyarban az ige és a vonzatstruktúrák kapcsolódásában nyilvánul meg, elősegíti a nyelv formai oldalról való megközelítését.

d) A létige tanítása

A létige rendhagyó jellegének alapja az, hogy két töve is van, és ezek a felszólító módot kivéve, minden módban és időben ragozhatók egymás mellett. Jelen időben a *vagyok* és a *leszek* igealakok eltérő időjelentéssel rendelkeznek. Csak az első forma fejez ki tulajdonképpeni jelen időt: létezést vagy jelenlétet, a másik alak, a *leszek* funkcionálisan jövő idejű. A magyar nyelv a létige jövő idejét nem is használja összetett igealakokban, a *fog* igével alkotott jövő időt pedig merevnek, illetve mesterkéltnek érzi. Múlt időben szintén két igealak él egymás mellett, jelentésük azonban mereven elválik: a *voltam* igealak a múltbeli befejezett létezést vagy állapotot fejezi ki pl. *fáradt voltam* (értsd: már nem vagyok az); *A bátyám pécsi diák volt.*; *Tavaly még egyetemi hallgató voltam.* A *lettem* igealak a múltban kezdődő

<sup>238</sup> Lásd pl. Hegyi Endre tanulmányát a Szöveggyűjteményben

<sup>239</sup> Vö: Hegyi Endre: A magyar nyelv idegen nyelvként való tanításának főbb módszertani problémái. In: Idegen nyelv - anyanyelv. Bp. 1970. 63-76.p.



állapotot és a valamivé válást fejezi ki, amely a jelenben is fennáll. Pl. *Nyolc évvel ezelőtt lettem beteg.*; *A professzorom az idén az Akadémia tagja lett.*; *A testvérem tanár lett.*

Feltételes mód jelen idejében két igealak, a *volna* és a *lenne* gyakorlatilag sokszor fölcserélhető egymással, lényeges jelentésbeli különbségek nincsenek köztük, bár a *volna* befejezett, megtörtént cselekvésre vagy befejezett állapotra utal, míg a *lenne* inkább beálló cselekvésre utal. Pl. *Ha egészséges volnál/lennél, te is velünk jöhetnél.*; *Jó lenne/volna, ha szombaton este találkoznánk.*; *Ha jobb idő lenne/volna, elmennénk úszni.*; *Arra az esetre, ha beteg lennél, megkértem a kollégámat, hogy helyettesítsen.*; *Ha jobban vigyáztál volna az egészségedre, most nem lennél ágyban.* A feltételes mód múlt idejében kizárólag a *volna* alak használható, nemcsak a létige (*lettem volna*), hanem minden egyes ige feltételes módú múlt idejének esetében, pl. *beszéltél volna, telefonált volna, olvastuk volna.*

A létigéből képzett jelen idejű melléknévi igenévnek is két töből képzett alakja van, amelyek azonban nem egyenlő használati értékűek. A *való* alak sokkal gazdagabb, mint a *levő*.

A *levő* melléknévi igenév csak *hol?* kérdésre felelő helyhatározókhöz kapcsolódik és valamilyen konkrét helyen való elhelyezkedést fejez ki, pl. *a szekrény mellett levő polcon, a nálam levő könyvek, a jelen levő tanárok, a kirakatban levő áru* stb.

A *való* melléknévi igenévnek több jelentésárnyalata van, és nemcsak helyhatározóhoz kapcsolódhat. Helyviszony jelölésére a *való* csak a *hová?* és a *honnan?* kérdésre felelő helyhatározókhöz kapcsolódhat, pl. *Te hová való vagy?* - *Debrecenbe való vagyok.* *Ez a bútor nem való egy lakótelepi lakásba.* A *való* azt is jelentheti, hogy *alkalmas valamire, megfelel valaminek, vagy méltó valakihez*, pl. *Ma már egyre többen tudják, hogy mire való a számítógép.*; *A lakosság egy része nem embernek való lakásban él.*

A *való* egy másik ige főnévi igenevével a cselekvés valóra válását vagy szükségességét fejezi ki, pl. *Holnapra sok tanulni valóm van.* *A kirándulásra mindig viszek magammal ennivalót* stb. Az esetek többségében nem helyviszony kifejezéséről van szó, hanem a jelzett szó és az igenév bővítménye közötti más összefüggésről, pl. cél, eredet, valamire való alkalmasság stb. A *való* és a *levő* igenevekkel alkotott szószerkezeteknek az indoeurópai nyelvekben egyszerű határozós kapcsolat felel meg, amelyből hiányzik a létige megfelelő igenévi alakja.

A *van* mint a létezés globális kifejezője, sajátos jegyekkel rendelkezik, amelyek mondatbeli szerepét és kapcsolódásait meghatározzák. Elsősorban az egyes- és többes szám 3. személyű igealakok jelentenek erős belső oppozíciót, illetve külső kontrasztot. Ez mindenekelőtt a *van* mint copula használatával függ össze. Olyan típusú nominális mondatokban, mint: *Péter egyetemista.*; *Budapest Magyarország fővárosa.*; *Ők szorgalmasak.*; *A feladatok nehezek.* Praktikusan a kérdőszó segítségével föl lehet tární az egész mondat szerkezet belső természetét, világossá válik, hogy mikor kell használni copulát és mikor nem. Pl. *Ki ő?* - *Ő az igazgató.*; *Mi ez?* - *Ez másológép.*; *Milyen ez az előadás?* - *Nagyon jó.* A *Ki?*, *Mi?*, *Milyen?* kérdőszavas jelen idejű, egyes- és többes szám harmadik személyű kérdésekből hiányzik a copula, a *Hol?* és *Hogyan?* kérdőstruktúrákban viszont jelen van.

A *van* másik dimenziója a magyarban a birtoklást kifejező külön ige hiánya miatt a *van* vonzatos szerkezete: *valakinek valamije* fejezi ki ezt a sajátos viszonyt, pl. *A barátomnak van egy új autója.*; *Ennek az embernek sok pénze van.* Tagadó formákban is sajátos és fontos információkat hordoz a *van*-nal kapcsolatos szerkezet: egyrészt globális tagadáshoz egyes és többes szám harmadik személyben külön tagadó ígét használunk: *nincs, nincsenek*, másrészt differenciálni kell aszerint is, hogy milyen jellegű az a kapcsolódás, amelyet tagadni akarunk. Itt például a *nem* és a *nincs* differenciálódásáról van szó. Pl. *Nincs kenyér az üzletben?* - *Dehogynincs, csak már nincs nyitva a bolt.*; *Nem volt kenyér az üzletben?* - *Dehogynem, csak*

*már nem volt nyitva a bolt.* A külföldiek nehezen szokják meg, hogy a *habeo* ige hiányát a létige 3. személyű alakjaival pótolja a magyar nyelv. Hasznos, ha az oktatás során olyan nominális mondatokból indulunk ki, amelyben az alany birtokos személyjellel van ellátva. Pl. *A kedvem jó.* - *Jó kedvem van.*; *A kocsim új.* - *Új kocsim van.* Az ilyen nominális mondat transzformja az az új mondat, amelyet az indoeurópai nyelvek birtoklást kifejező igével formálnak meg.

A létige tanítását a fentiek alapján legalább két szinten - kezdő és középfeladó - lehet meghatározni. Kezdő szinten az előbbi igei paradigmák begyakorlása a cél, később pedig annak a megtanulása, hogy a *való* és a *levő* melléknévi igenévi alak hogyan kapcsolódik a névszói bázishoz. Ennek megértéséhez azonban meglehetősen sok nyelvi tényt kell felvonultatni.

#### e) Az igenevek tanítása

A főnévi igenév jellegzetessége a magyarban az, hogy mint a mondat alanya, felveheti a birtokos személyragokat is, pl. *kérni* - *kérnem*; *olvasni* - *olvasnom*; *utazni* - *utaznom*. Ilyen személyragos szerkezeteket akkor alkalmazunk, ha a mondat személytelen. Mivel sem az alany, sem az állítmány nem jelöli meg, hogy ki a cselekvő személy, ezt a funkciót végül is az igenévhez járuló személyragok látják el. A mondat személytelen állítmánya lehet ige pl. *kell*, *lehet*, *szabad*, *illik*, *sikerül* vagy névszó pl. *érdemes*, *tilos*, *szükséges*. - *El kell végeznom ezt a munkát.*; *Ezt érdemes megjegyezned.*; *Nem szükséges mondanod, hogy fáradt vagy, úgyis látom.*; *Nincs mit mondania. Jó lenne tudnom, hogy mi lesz holnap.* A mondatokban ragtalan marad a főnévi igenév akkor, ha az igenévvel megjelölt cselekvés nem irányul konkrét személyre vagy tárgyra. A cselekvés logikai alanya ebben az esetben általános pl. *Majd csak lesz valahogy, nem kell megijedni.*; *Közölni kell a hallgatókkal az új tanév rendjét.* - vagy határozatlan tárgy pl. *Évés közben nem szokás tévét nézni.*

A személyragokon kívül a cselekvő személyt (illetve a logikai alanyt) az állítmány részeshatározói bővítménye is megjelölheti pl. *A testvéremnek nagyon nehéz volt válaszolnia erre a kérdésre.*; *A japán üzemekben dolgozóknak nem szabad munkaidő alatt dohányozniuk.*

A melléknévi igenév tanítása során bevált módszer, hogy az igenevekkel alkotott jelzős szerkezeteket az igenevek elé tett bővítményükkel gyakoroltassuk. Pl. *A tegnap látott film* nagyon érdekes volt.; *Az egyetemen történt megállapodás* nem tetszik a diákok többségének.; *A diákokkal folytatott beszélgetés* mindig hasznos. Ezeket a szerkezeteket mint kész elemeket lehet beépíteni a mondatokba. A melléknévi igenevekkel alkotott jelzős szerkezetek vagy cselekvők vagy szenvedők. Ha a jelzett szó végzi az igenévvel megjelölt cselekvést, akkor cselekvő, (pl. *a könyvet olvasó lány*; *az eltelt idő*; *a téren játszó gyerekek* stb.) ha nem, akkor szenvedő értelműek (pl. *az ajándékba kapott lakás*; *a megnézett film*; *a felolvasott szöveg*; *iható víz*; *várható eredmény*; *megoldandó feladatok*; *elvégezendő munkák*; *aláírandó szerződés* stb.)

A határozói igenév a létigével együtt állapotot fejez ki, pl. *nevetve mesélte el a történeteket*; *keresve sem találhattál volna jobbat*; *el vagyok keseredve*; *a nadrágom el van szakadva*; *a Balaton be van fagyva*. Éles kontraszt a magyar és az indoeurópai nyelvek között, hogy az utóbbiakban sokkal szélesebb körű a határozói igenévi alakok használata. Ezért a magyarra fordítás tanításakor erre a problémára külön ki kell térni.

#### f) Az igekötő

Kezdő szinten a hallgatók először az igekötők irányjelző szerepét tanulják meg. Az igekötők állománya (kb. 40) állandóan gyarapodik, mert a határozósók és a ragos határozók igekötővé

válásának folyamata még nem zárult le. Az igekötők állományának több mint a fele csak ritkán fordul elő és kevés igével társul.

Az igekötők tanítását megkönnyíti az, hogy többségüknek a konkrét helyet meghatározó jelentésén kívül más jelentése nem fejlődött ki. A problémák azokkal az igekötőkkel vannak, amelyek az alapige jelentését módosítják, és többféle jelentésárnyalatot kölcsönöznek neki. Ez a jelentésmódosítás az igekötős igék többségét jól körülhatárolható csoportokba szervezi. Az igekötő gyakori funkciója a cselekvés *befejezettségének* jelölése. Ezekben az esetekben az alapjelentést és az igekötős jelentést szembeállítva célszerű megmagyarázni a két alak közötti különbséget pl. *tanul-megtanul; olvas-elolvas; ég-elég, mos-megmos*. A második nagy csoport funkciója a cselekvés *tartósságának, folyamatosságának* kifejezése pl. *beszélget - elbeszélget; néz - elnéz; tart - eltart*.

Külön figyelmet kell fordítani az *el-* és a *meg-* igekötők befejezettséget jelölő funkciójára, ugyanis a jelentésük eltér egymástól. A *meg-* igekötős ige a cselekvés egészének a megtörténtét, befejezettségét hangsúlyozza, az *el-* igekötős ige pedig azt a szemléletet, ahogy az alany a cselekvésben fokozatosan jut el a célig. Sok kivétel van azonban e szabály alól pl. *elolvas - megír*. A teljes befejezettség jelölését az *el-, ki-, le-, fel-* igekötők is átvették. A *meg-* nek kialakult egy félig-befejezettséget jelölő funkciója is, pl. *megnyílik - kinyílik, megvág - elvág*. Az *el-* igekötő pedig gyakran a cselekvés tartósságát, folyamatosságát fejezi ki, pl. *elbeszélget, eltart*. A leggyakoribb igekötőknek számos jelentésváltozata létezik még, azonban ezek tárgyalása inkább a haladottabb nyelvi szinteken kerül elő. Érdekességgént be lehet mutatni a *be-* és *bele-* igekötős igéket, hiszen ezek egyazon fő változatai: a *be-* általánosabb értelemben fejezi ki az irányjelentést, a *bele-* ezzel szemben pontosabban és határozottabban utal a meghatározott térben való irányulásra. Pl. *benéz* az ablakon, *belenéz* a könyvbe, *belép* a házba, *belelép* a sárba.

Az igekötők szórendi kérdései is a bonyolultabb témakörök közé tartoznak. Ezek tanítását megkönnyíti, hogy az igekötők elválásának eseteire produktív szabályt lehet alkotni.

Az igekötő elválik az igétől és a szórend megfordul,

- ha hangsúlyos mondatrész van a mondatban

pl. Először ezt a könyvet olvasom *el*.

Ma mentek el a vendégek.

kivétel: ha maga az igekötős ige a hangsúlyos szó

pl. Elmegyek jövő héten Angliába.

- kérdő mondatokban

pl. Ki jön el velem az orvoshoz?

Mikor fejeződik be a konferencia?

- válaszmondatokban

pl. A húgom jön el velem az orvoshoz.

Szombaton fejeződik be a konferencia.

- tagadó és tiltó mondatokban

pl. Nem megyek el veled a strandra.

Nem hisszük el ezt a sok hazugságot.

Ne menj el!

- felszólító módú igealakokban az igekötő az ige után áll

pl. Menj el a könyvtárba!

Ne nézzétek meg ezt a filmet!

Megszakított az igekötő és az ige szórendje

- ha *is* kapcsolódik az igéhez

pl. *El is tudom képzelni* a meglepetésedet!  
*El is megyek* hozzá, hogy megbeszéljük a dolgot.  
 - ha segédige kapcsolódik az igehez  
 pl. *Meg kell oldani* ezt a feladatot.  
 Elállt az eső, *ki lehet menni* a parkba.  
 Ezt *meg fogom beszélni* a főnökömmel.

g) Az alanyi és tárgyas (határozatlan és határozott) igeragozás tanítása

A kétféle igeragozás funkciója közötti eltérések feldolgozása és gyakorlása állandóan visszatérő része a nyelvtanítási folyamatnak, mivel a tárgyhatározottság nyelvtani fogalma meglehetősen bonyolult, ráadásul az indoeurópai nyelvekben hasonló formációk nincsenek. A tárgyhatározottság különböző eseteit gyakorisági szempontból érdemes sorbaállítani, és több blokkban kell az erre vonatkozó ismereteket feldolgozni. A leggyakoribb formációk a következők:<sup>240</sup>

A tárgy határozott, ha

- tulajdonnév pl. *Évát* várom. Nem ismerjük *Magyarországot*.
- őt/őket pl. *Őt* láttam tegnap. Nem szeretem *őket*.
- önt/önöket, magát/magukat pl. *Önt* hívják a telefonhoz.  
 Az igazgató úr holnap várja *önöket*. Nem ismerem *magát*. Régóta vártam már *magukat*.
- kölcsönös névmás (egymást) pl. Ismerik *egymást*?  
 Éva és Péter már nem szeretik *egymást*.
- visszaható névmás (magam...) pl. Megütöttem *magam(at)*.  
 A turisták jól érzik *magukat* Budapesten.
- határozott névelős névszó pl. Nem szeretjük *a zsíros ételt*.  
 Hallgatom *a zenét*.
- mutató névmás (ezt, azt...) pl. *Ezt* kérem! *Azt* nem szeretem.
- melyiket?, amelyiket, valamelyiket, mindegyiket, az egyiket, a másikat névmások pl.  
*Melyiket* kéred? ; *Valamelyiket* megveszem. ; *Az egyik* csomagot itt hagyom, *a másikat* elviszem.
- birtokos névmás (enyémet, tiedet...) pl. Megveszed az *enyémet* is? A *mienket* jobban szeretjük.
- birtokos személyragos névszó pl. Elviszem a *csomagodat*. A *feleségét* várja.
- birtokjeles névszó pl. *Péterét* is hozod?
- hányadikat? vagy sorszámnév pl. A *másodikat* kérem.
- mindet, valamennyit pl. *Mindent* megveszem! *Valamennyit* nem tudjuk elvinni.
- főnévi igenév mint határozott tárgy pl. A gyerekek nagyon szeretik *hallgatni a mesét*.
- tárgyi mellékmondat pl. Te is *azt* kéred, *amit* mi?

A határozatlan és határozott igeragozás tanításának kétféle megközelítése alakult ki. Az egyik felfogás szerint a két ragozást külön kell tanítani. A határozott ragozást azután célszerű bevezetni, miután a hallgatók megismerték az igék határozatlan ragozású, jelen idejű paradigmáját, és jól begyakorolták azt. A másik felfogás szerint a kétféle ragozást egyszerre kell tanítani, rámutatva a szemléleti és a szerkezeti különbségekre. Mindkét módszer eredményes lehet, sem a tudatosítást, sem a használatot nem befolyásolja a későbbiekben az, hogy a hallgatók hogyan tanulták a ragozást. Az első megoldás mellett szól az, hogy több idő áll rendelkezésre a tárgy bevezetésére, a határozók kapcsolatrendszerének bemutatására, és nagyobb lexikai bázison lehet a tárgyas ragozást feldolgozni.

<sup>240</sup> Vö: Rákosi Gábor: A magyar nyelv gyakorlati nyelvtana. Bp. 1965

A határozott ragozás egyik sajátos esete, amikor az egyes szám első személyű alany és második személyű tárgy mellett *-lak/-lek* személyragot használunk. Pl. *Nézelek téged. Kérlek titeket.* Ez a grammatikai megoldás ismeretlen az indoeurópai nyelvekben.

#### h) Az alany és az állítmány viszonya (az egyeztetés szabályai)

A magyar mondatban az állítmányt két mondatrészsel, az alannyal és a tárggyal kell számban és személyben egyeztetni. A számbeli egyeztetés fő szabálya az, hogy ha az alany egyes számú, akkor az állítmány is egyes számba kerül (pl. *Péter sétál.*), ha viszont az alany többes számú, akkor az állítmány is az lesz (pl. *A gyerekek sétálnak.*). Ha a mondatnak több egyes számú alanya van, az állítmány általában egyes számú (pl. *Elment az anya és a lánya vásárolni.*).

Ha a mondatban több többes számú alany van, az állítmány is többes számba kerül. (Pl. *A fiúk és a lányok kimentek a sportpályára focizni.*)

Ha a mondatban több egyes és többes számban levő alany van, az állítmányt a hozzá közelebb állóval kell egyeztetni. (*A rendőr és a járókelők döbbenten nézték a balesetet.*)

Ha az alanyok különböző személyűek, akkor az állítmány többes számú lesz, s a kisebb sorszámu nyelvtani személyhez igazodik. (Pl. *Vargáék és a nővérem jó viszonyban vannak egymással.*)

#### i) A háromirányúság

A magyar nyelv térszemléletének legfontosabb sajátossága, hogy a mozgás iránya szerint differenciálja és szervezi a helyhatározó kifejezésére szolgáló nyelvi eszközöket. Ennek két dinamikus vektora és egy statikus állapota van, amely nemcsak a tér-, hanem az időbeli viszonyokat is jellemzi. A térbeli viszonyok másik meghatározója az, hogy a mozgó tárgy vagy cselekvő egyén milyen dimenziójú térben van. Ennek megfelelően megkülönböztetünk belső, felületi és külső helyviszonyokat. Pl. *A szobában ülök. A könyv az asztalon van. A megállónál várlak.* A két formális rendszer egymásra vonatkoztatva konzekvensen működik a nem statikus viszonylatokban is. Ezek a helymeghatározások az állítmány határozói kiegészítőjeként, gyakran a két legfontosabb mozgást jelentő ige (*jön, megy*) mellett szerepelnek. A teljes rendszer sematikus képe a következő:

Irányok	Helyviszonyok		
	belső	külső	felületi
Honnan?	<b>falból</b>	<b>faltól</b>	<b>falról</b>
Hol?	<b>falban</b>	<b>falnál</b>	<b>falon</b>
Hová?	<b>falba</b>	<b>falhoz</b>	<b>falra</b>

A toldalékolás sajátossága, hogy néhány kivételtől eltekintve, ugyanazokat a ragokat használjuk a tér és az idő kifejezésére. Pl. Hol? - Az erdőben. ; Mikor? - Szeptemberben.; Honnan? - A rendőrségtől.; Mikortól? - Őszől.; Hová? - A térre.; Mikorra? - Estére. Mindegyik típushoz külön kérdőszó kapcsolódik. A térbeli és az időbeli dimenziók meghatározásánál meg kell említeni a közelség és a távoliság kifejezésének sajátos formáját az egyes mutató névmások és határozók esetében, ahol a mély hangrendűség a távoliságot, a magas hangrendűség pedig a közelséget jelöli, pl. *Az a ház ott* lent a folyó mellett.; *Itt* van ez a toll az asztalon.

#### j) A birtok és a birtokos közötti kapcsolat kifejezése

A magyar nyelv gazdag variációs lehetőségekkel rendelkezik a birtok és a birtokos közötti kapcsolat kifejezésére. A fenti kapcsolatot kifejezhetjük birtokos személyragos (-jeles) név- szóval pl. *könyvem, könyved, könyve* stb., birtokviszonnyal pl. *a barátomnak az autója*, birtokos névmással pl. *ez az autó az enyém*; birtokjellel pl. *az egyetemé*.

A magyar nyelv egyedi vonása az, hogy a birtokos többes szám jelölésére külön birtokjelet (-i) használ pl. *házam -házaim; enyém -enyéim; a diák könyvei*.

Gyakori hiba a birtokviszony és a birtokos személyragozás egyes formációinak összetévesztése, ill. fölcserélése pl. *a szomszéd kutyája - az ő kutyája*; a *szomszédok kutyája - az ő kutyájuk*. Ennek a kérdéskörben a tanítása során szembe kell állítani a birtokos személyragos formákat a birtokviszony szerkezetével, akkor rögtön kitűnik a paradigma szabályszerűsége és belső felépítésének logikája. A birtokviszony zárt szerkezet, nem építhető bele semmilyen ragozási paradigma. Ha a birtokos többes számú főnév, akkor a birtok egyes szám 3. személyű személyragot kap pl. *a lányok ablaka*, ha azonban személyes névmás látja el a birtokos funkcióját, akkor a birtok kerül többes szám 3. személybe pl. *az ő ablakuk*. Ha pedig mind a birtokos, mind a birtok többes számú, akkor az -i birtoktöbbesítő jelet alkalmazzuk pl. *a lányok ablakai*.

k) A szórend<sup>241</sup>

A magyar szórend viszonylag kevés grammatikailag kötött pozíciót ismer, annál nagyobb jelentősége van azonban a nyomatéknak, az értelmi-logikai kiemelésnek, ill. szembeállításnak, amely meghatározott szórendi kötöttségeket jelent. Általában grammatikai kötöttségektől mentesen jelennek meg a főbb mondatrészek, és csak a nyomatékviszonyoknak megfelelően rendeződnek sorba. Grammatikailag és lexikailag kötött szórendje van a következő szerkezeteknek:

- névutós szerkezet pl. *munka után, a fák alatt*
- a névelős főnév pl. *a barátom, az orvosok*
- birtokos jelzős szerkezet pl. *a falu határa, a lányok ruhája*
- az értelmező jelzős szerkezet pl. *Pénzt mennyit vittél el?*

A nyomatéktalan mondatokban a szórend szabad, a nyomatékos mondatok szórendje pedig attól függ, hogy a beszélő melyik mondatrészt tartja fontosnak. Az állítmány általában a mondat belsejében vagy végén van, a hangsúlyos mondatrész azonban mindig megelőzi az állítmányt - kivéve, ha magát az állítmányt hangsúlyozzuk.

Pl. Nyomatéktalan mondat:

*Mit csinált a barátom tegnap este?*

A barátom tegnap este visszahozta a szótáramat.

Nyomatékos mondatok:

*Mikor hozta vissza a barátom a szótáramat?*

*Tegnap este hozta vissza a barátom a szótáramat.*

*Ki hozta vissza a szótáramat?*

*A barátom hozta vissza a szótáramat tegnap este.*

*Mit hozott vissza a barátom?*

*A szótáramat hozta vissza a barátom tegnap este.*

*Visszahozta a barátom a szótáramat?*

*Visszahozta.*

---

<sup>241</sup> Az igekötővel kapcsolatos szórendi kérdéseket lásd a megfelelő alfejezetben.

A magyar nyelvben a nyomatéktalan mondatokban is érvényesül egy sajátos szórendi tendencia, amely meghatározza az adott szerkezet felépítését pl. *1996. május 12-én délelőtt 9 óra 10 perckor érkezett meg a delegáció.; A tankönyveim ott vannak az ajtó mellett a polcon.* Mindkét esetben a nagyobb egységtől halad a nyelv a kisebbek felé. Az óhajtó, a tagadó és a tiltó mondatok mindig nyomatékos mondatoknak minősülnek.

#### l) Néhány nehezebb mondattípusról

A magyar mondatok szerkesztése, ismerve a szórendi szabályokat és az állítmány szerepét, viszonylag könnyen megoldható feladat. Az összetett mondatoknak van azonban néhány olyan típusa, amelyeknek a szerkezeti és tartalmi összefüggései nehezen érthetőek az idegen anyanyelvűek számára. Ilyenek például a mellérendelt összetételek közül az ellentétes tagmondatok. Az ellentétes mellérendelésnek három fajtája van: az egyszerű ellentét vagy szembeállítás, a kizáró ellentét vagy ellentmondás és a megszorító ellentét, sőt még ezeken belül is vannak fokozatok az egyes ellentétpárok között. Az *egyszerű ellentét* jellemző kötőszavai az *azonban, ellenben, viszont, pedig, meg*. Pl. *Én takarítottam, te ellenben zenét hallgattál. Elmentem a városba, pedig nem volt semmi dolgom.* A *kizáró ellentét* jellemző kötőszavai a *hanem, ellenkezőleg, inkább, csak*. Tartalmilag az első tagmondat tagadást vagy tiltást, a másik viszont ezzel ellenkező állítást fejez ki. Pl. *Nem mentem el hozzájuk, hanem korán lefeküdtem. Nem szeretem a kávé, inkább teát kérek.* A *megszorító ellentét* leggyakoribb kötőszava a *de*, az élesebb ellentétet kifejező megszorításra a *mégis, mégsem* használata jellemző. Ebben a típusban gyakori a kötőszóhalmozás. Pl. *Lázas lettem, de nem mentem el orvoshoz. Nem volt pénzem, mégis elmentem kirándulni. A szüleim megígérték, hogy számítógépet kapok karácsonyra, de mégsem kaptam meg.* A nehézséget az odaillő kötőszó megválasztása okozza, illetve annak eldöntése, hogy milyen típusú ellentétről van szó.

Az alárendelő összetett mondatok között a sajátos jelentéstartalmú mellékmondatok (feltételes, megengedő, hasonlító, következményes) szerkesztése és megértése okoz problémát. Ez azzal függ össze, hogy a bennük kifejezett tartalom hasonló a mellérendelő mondatok néhány fajtájához, ezért az ilyen esetek többségében rosszul választják meg az utalószót. Pl. feltételes: *Ha elmentem hozzájuk, mindig jól éreztem magam.*; megengedő: *Kijött a házból annak ellenére, hogy az eső egyre jobban szakadt.*; hasonlító: *Úgy gondolkodik, mint a nagyanyám.*; következményes: *A barátom néha annyira fáradt, hogy napokig nem tud elaludni.*

#### E) A szövegfeldolgozás módszertani kérdései

Az írott vagy a hangos szövegeknek központi szerepe van a nyelvoktatásban. A módszertanilag jól használható nyelvtanító szövegeket az egyszerűség, közvetlenség, a konkrétság és világosság jellemzi. A szövegek átfogják a kommunikatív nyelvtanítás összes fontosabb helyszíneit. Egyes szerzők szerint, kb. 200 alaptémával számolhatunk<sup>242</sup> A szövegek pl. az időjárással, az évekkel és évszakokkal, a tárgyi és társadalmi környezettel, a történelmi eseményekkel, a szociológiai és kulturális viszonylatokkal, a tudomány nagy alakjaival és eredményeivel, valamint időszerű kérdésekkel stb. foglalkoznak.

A szövegek hagyományos órai feldolgozási menete: a szövegértés, az elsődleges bevésés, a hallási és képi szemléltetés, a másodlagos bevésés, a tartalmi reprodukciók és a társalgási gyakorlatok. A nyelvoktatásban sikeresen fölhasználható szövegek stílusát a könnyed

<sup>242</sup> Vö. Dálnoki-Fésűs, 1993. 15.p.

hangvétel, az életszerű szituációk és a rokonszenves szereplők jellemzik. A magyar nyelvkönyvek többségéből sajnos hiányoznak az ilyen típusú szereplők és helyzetek, helyettük arc nélküli érdeklődők, sablonos emberek, érdektelen szituációk szerepelnek.

Az ideális szöveg hosszúság nehezen meghatározható: a tanításra szánt szövegek a nyelvi szintnek megfelelően 150-től 800-1200 szótag terjedelműek.<sup>243</sup> A tanítási tapasztalatok szerint a tanulók az érdekes eseményeket bemutató, humoros történeteket, elbeszéléseket, a kulturális információkat és a napi aktualitásokat tartalmazó anyagokat kedvelik. Népszerűek a rövid elbeszélések, mesék, szójátékok, rövid irodalmi művek is.

A funkcionális nyelvtanítás egyik fontos sajátossága az elemző, véleménynyilvánításra készítő szövegek és gyakorlatok alkalmazása, amelyek elősegítik a nyelvi anyaggal való identifikációt, és fenntartják a hallgatók érdeklődését. A jól tanítható szövegek jellemzője a szemléletesség, amelyet hasonlatokkal, túlzásokkal, szóhalmazással, jelzők alkalmazásával lehet elérni. A sokoldalúan felhasználható szövegben helyet kapnak mind a párbeszéd, mind a leíró szövegek. Kezdő szinten általában a hétköznapi szituációkhoz kötődő dialógusokat alkalmazzuk. Az irodalmi párbeszéd és a verses szövegformák - kevés kivétellel - csak a nyelvtanítás felsőbb szintjein lehetnek forrásszövegek, ugyanis mindig egyéni, írói nyelvhasználatot tükröznek.

A szövegfeldolgozáshoz számos, különféle típusú gyakorlat kapcsolódhat pl. fordítás idegen nyelvre, ill. az anyanyelvre, könyv nélküli szabad előadás, lánckérdések, tartalom elmondás, szituáció- és stílusváltás, stb.

## 15. A magyar nyelvi készségek fejlesztése

A kommunikációnak két önálló formája létezik, vagyis a nyelv kétféleképpen funkcionál: beszélt nyelvként és írott nyelvként. A beszélt és az írott nyelv nem két külön jelrendszer, hanem ugyanannak a nyelvnek két stílusrétege, amelynek egymástól eltérő funkciója van. A módszertani szempontból is jelentős különbségeket a következőkben lehet összefoglalni:

A beszélt nyelv egyszerűbb szerkezeteket használ, mondatai általában rövidebbek, mint az írott nyelv. Egyes mondatokat, szókapcsolatokat megismételünk, kiemeljük őket, gesztusokkal, mimikával kísérjük közléseinket. A beszélt nyelv redundánsabb, de sokszor ökonomikusabb, mint az írás, a beszédhelyzet feleslegessé teszi bizonyos információk szóbeli kifejezését, ilyen esetekben elliptikus, vagyis kihagyásos mondatokat használunk.

A szókincs jelentősen különbözik: egyes szavak, kifejezések csak az egyik vagy a másik közlésmódra jellemzőek. A beszélt nyelv szupraszegmentális elemeit (hangsúly, ritmus, intonáció), írásban nem lehet adekvát módon kifejezni. A beszélt nyelv lehet monologikus (egy ember beszél, a többiek hallgatják) vagy dialogikus. A dialógusban a partner reakciói irányítják a beszélgetést.

A tanítási órán az egyes témákhoz tartozó beszélgetések csak mesterséges szituációt jelentenek, és nem spontán megnyilatkozások. A nyelvoktatás cselekvési sorrendje - egyúttal módszertani modellje is: hallás - beszéd - olvasás - írás. Ez azonban többnyire nem sorrendet jelent, hanem a nyelvtudással kapcsolatos készségek egyes tényezőit fogja át.

A magyar nyelvoktatás során általában nem különítik el az egyes készségek kialakítását és fejlesztését, hanem komplex módon végzik ezt a feladatot. Így az egyes készségterületeken

---

<sup>243</sup> Vö. Dálnoki-Fésűs, 1993. 16.p.



elért eredmények erősítik a többit és fordítva. Korábban voltak olyan metodikai elképzelések, amelyek szerint az oktatást szóbeli kezdő szakasszal célszerű kezdeni, mondván, hogy ez eredményesebbé teszi a beszédtanítást. A tapasztalat azonban azt mutatta, hogy felnőtt életkorban ez nem vezet jobb eredményre, és nem jelent előnyt készségkialakítási szempontból sem. Ugyanez vonatkozik a nyelvi anyag automatizálására is. A gyakori mechanikus ismétlés unalmas a felnőtt ember számára.

A hallás utáni megértés és a beszéd egymást kölcsönösen kiegészítő tevékenység. A hallás utáni megértés receptív, a beszédképesség pedig aktív, dinamikus tevékenység. A hallás utáni megértés nehézsége abban van, hogy meghatározott tempójú és ritmusú idegennyelvi beszédet egyszeri hallás után kell felfogni. A szóbeli közlés egyszeri jelenség, amely azonnali reagálást kíván a résztvevőktől. A magyar nyelvi átlagos beszédsebesség percenként kb. 90 szó, tehát ennek megértésére kell felkészíteni a tanulókat. Az idegennyelvű beszéd hallgatása közben gyakran elhangzik az a kívánság, hogy „Lassabban tessék beszélni!”, mert a tanulók az idegen anyanyelvűek beszédét gyorsabbnak érzik saját anyanyelvük tempójánál. A *hallás utáni megértés* fejlesztését a következő gyakorlatokkal lehet elérni: az anyanyelvi beszélők eredeti beszédének rendszeres bemutatása, a beszédtempó fokozatos növelése, magyar nyelvű óravezetés, az új anyag magyar nyelvű szemantizálása, mondatreprodukció és mondatbővítés hallás után, kulcsszavak megkeresése stb.

A *beszédképesség* a szóbeli nyelvhasználat aktív formáját jelenti. Az idegennyelvi beszéd nem minden eleme automatizálható. A beszédképességnek több fokozata van: az első a mindenáron való megértetésre való törekvés következtében: a tört magyar beszéd. A beszélő a szavakat egymás mellé rakja és gesztusokkal kíséri. Ez a fajta beszéd csak nagyon egyszerű gondolatok kifejezésére alkalmas. A következő beszéd szint lexikai és grammatikai szempontból egyszerű, beszédtempója akadozó. Az ilyen beszéd képességgel rendelkező megérti a mindennapi témájú idegennyelvi beszédet, és a számára ismeretlen szavak jelentését a szövegösszefüggésből kikövetkezteti. A harmadik, a köznyelvi beszéd szint, amelynek elérése többnyire csak a nyelvvorszámban töltött hosszabb idő alatt válik lehetségessé.

A beszédképesség fejlesztése során a beszéd tanítása fokozatosan elszakad a tanult szövegektől, s egyre több olyan gyakorlatra kerül sor, amelyben a kommunikáció reális beszéd-szituációkra épül. Az órán arra kell törekedni, hogy a hallgató minél többet beszéljen magyarul, különösen a forrásnyelvi környezetben folyó nyelvoktatásban, ahol a beszéd gyakorlása a tanórákra korlátozódik. Szabad beszélgetések során a beszélőt nem kell megállítani minden hibánál, célszerű inkább később, összefoglalva kijavítani az elhangzottakat. A beszédképesség fejlesztésénél nemcsak a szabad beszédgyakorlatokkal, hanem a memorizáló és a variációs gyakorlatokkal is foglalkozni kell.

Nyelvi szempontból a monologikus beszédet sokkal egyszerűbb tanítani, mint a dialógust. A monológot ugyanis elő lehet készíteni, a dialógusnál a párbeszéd folytatása azonban nemcsak a beszélő elképzeléseitől függ, hanem a partner reagálásától is. A dialógusgyakorlatok funkcionális, tartalmi és formai szempontból egymástól függő közlésekből állnak. Ezeket kommunikatív szempontból stimulusnak és reakciónak foghatjuk fel. A stimulus feladata, hogy a megszólítottnál reakciókat vagy valamilyen nyelven kívüli tevékenységet idézzon elő. Pl. csengetésre az ajtó kinyitása. A dialógus nemcsak kérdés-felelet lehet, hanem sok egyéb is, pl. csodálkozás, sajnálkozás, köszönet stb.

Az *olvasás* tanítása a nyelvoktatás során nem különül el külön órátípusként, hanem a többi készségfejlesztéssel kapcsolódva folyik. Célja, hogy a hallgatók elsajátítsák a folyékony olvasás technikáját. Ez történhet szótározás segítségével vagy anélkül. Az olvasási készséget

olyan szintre kell fejleszteni, hogy segítse a magyar nyelvű szövegek fordítás nélküli megértését.

Az *írás* tanítása a nyelvoktatás kezdő szintjén történik, és összefügg a kiejtés és az olvasás tanításával. A legfontosabb követelmény az írás olvashatósága és a főbb helyesírási követelmények betartása. Tapasztalatok szerint a latin betűvel író hallgatók nagyon rövid idő alatt elsajátítják a magyar írásmódot. A latintól eltérő írással vagy egyéb sajátos írásrendszerral rendelkezők tanítása minden esetben külön feladatot jelent. Az írásban vétett hibák többnyire megegyeznek a kiejtési hibákkal, de a két nyelv betűírásának eltérései is megjelenhetnek, pl. az -s - sz tévesztése, a mellékjelek elhagyása.

## 16. A hungarológiai tárgyak oktatásáról

A magyartanítás a külföldi felsőfokú intézményekben a nyelvészeti (irodalmi) filológiai modell keretében alakult ki és fejlődött. A tárgy bevezetése általában a felmerült általános nyelvészeti érdeklődéssel volt magyarázható, amely esetünkben főként a magyar nyelv indoeurópaiól eltérő szerkezete és szemlélete iránt nyilvánult meg. A nyelvészeti érdeklődés ma is meghatározó, több helyen nem is a gyakorlati nyelvtudás a fő cél, hanem a nyelv szerkezetének megismerése.

A hallgatók többségére jellemző, hogy a mai Magyarországról szóló, összefoglaló, ismeretterjesztő jellegű előadások iránt érdeklődik, amelyet anyanyelvén hallgathat<sup>244</sup>. Ez a tárgy „civilizáció”, „országismeret” stb. néven az utóbbi évtizedekben szerves része lett mind a tanszéki, mind a fakultatív keretben folyó hungarológia-oktatásnak. A tárgy tanítása során a lektornak lehetősége nyílik arra is, hogy a két országot összekötő kulturális és történelmi kapcsolatokat is bemutassa.

Az irodalomoktatás többféle tartalmi keretben szerepel a külföldi intézmények tantárgyi struktúráiban. Egyes oktatóhelyeken megtalálható a rendszeres irodalomtörténeti oktatás, amely kronologikusan haladva, erős szelekcióval bemutatja a főbb irodalomtörténeti folyamatokat, a jelentősebb alkotókat és műveket. A bemutatás a fordításirodalomra épül, de magasabb nyelvi szinten az eredeti művek is beépülnek a tananyagba.

A másik elterjedt forma, amikor az irodalomtörténeti folyamatnak csak egy részét (esetleg egyes irányzatait) dolgozzák fel, többnyire komparatív módszerekkel.

A harmadik változat az, amikor irodalmi előadásokon egy-egy kiemelkedő alkotó életművével, munkásságával foglalkoznak.

A történelem, a néprajz, valamint a művelődéstörténet önálló oktatása nagyon kis körben terjedt csak el, és többnyire időszakosan vagy eseti jelleggel szerepel a tantárgyak között, általában akkor, ha az adott tudományterület képviselője tart előadást, illetve kap vendégtanári megbízást (pl. a nyolcvanas években meghívott vendégprofesszorként Ránki György történelmi előadásokat tartott Bloomingtonban, az Indiana Egyetemen, valamint ugyanebben az időben Hubay Miklós irodalom előadásokat Firenzében).

---

<sup>244</sup> Erről bővebben: pl. Donga György: A magyar irodalom oktatása a londoni magyar tanszéken. In: A hungarológia-oktatás elmélete és gyakorlata II. Bp. 1989. 171-180.p.; Kiss Jenő: A magyar irodalom oktatása a göttingai egyetemen. In: i.m. 190-192.p.; Sz.Martonyi Éva: József Attila „A város peremén” című versének elemzése francia hallgatókkal. In: i.m. 195-199.p.; Szauder József: A magyar irodalom külföldön való oktatásának módszertani kérdéseiről. In: i.m. 199-216.p.; Giay Béla: A magyar irodalom külföldi egyetemi oktatása. In: i.m. 220-236.p.

## 17. Tankönyvek, tananyagok és segédanyagok

Magyar nyelvet általában kezdő szinten tanulnak mind Magyarországon, mind külföldön. Csak kevés hallgató jut el a haladó szintre, és még kevesebben tesznek nyelvvizsgát. Ez az egyik magyarázata annak, hogy az eddigiek során általában csak kezdő szintű nyelvkönyvek jelentek meg. A másik ok pedig az, hogy a szerzők egy része kellő módszertani és koncepcionális megalapozás nélkül írta meg tankönyvét, és a folytatásra már nem vállalkozott.

A felhasználói igényeknek és a kiadási lehetőségeknek megfelelően a magyar nyelvkönyveknek két típusa alakult ki: a közvetítő nyelvet használó, valamint az egy nyelvű tankönyvek. Az előbbiek általában a nem iskolai szervezett nyelvoktatásban résztvevőknek, az utóbbiak pedig elsősorban a Magyarországon tanuló külföldiek számára készültek. A viszonylag modern, de még nem kommunikáció központú kétnyelvű nyelvkönyvek a hatvanas évektől kezdtek megjelenni Magyarországon; pl. Bánhidi-Jókai-Szabó: *Learn Hungarian*, ill. ennek német változata *Lehrbuch der ungarischen Sprache* címen, Lelkes István: *Manuel de Hongrois*, Fábrián Pál: *Manuale della lingua ungherese* stb. Ezek a nyelvkönyvek tekinthetők valójában az „első generációs” tankönyveknek az adott nyelvterületen. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy korábban nem készültek magyar nyelvkönyvek, hanem azt, hogy a komplex szakmai kritériumoknak ez a sorozat próbált megfelelni először.<sup>245</sup> Ezeket a könyveket a „Tanuljunk nyelveket” sorozatban jelentette meg a Tankönyvkiadó, így minden kezdő nyelvtanuló számára hozzáférhetőek voltak, számos kiadást értek meg, és csak a nyolcvanas évektől szorultak háttérbe. A fenti nyelvkönyvek didaktikai apparátusa meglehetősen gazdag, az egyes leckék felépítése áttekinthető és világos. Sajnos a grammatikai kérdések tisztázása érdekében sok irreleváns elemet is tartalmaznak, stílusuk körülményes, és gyakran távol áll a gyakorlati nyelvhasználattól.

A közvetítő nyelv nélküli nyelvoktatás számára, belső felhasználásra készültek a NEI jegyzetei (az ún. „szürke könyvek” - *Magyar nyelvkönyv I-V*. Bp. 1968.), amelyek elkészítésére más hasonló jellegű tananyagok kipróbálása után került sor. A „szürke könyvek”-re jellemző, hogy szemléletük egységes, s alapvetően a generatív-transzformációs grammatika elveire épülnek. A tananyag felépítését a kérdő struktúra, a vonzatosság és a transzformáció alapelvei szerint határozták meg.<sup>246</sup> A magyar mint idegen nyelv tanításában ez volt az első olyan tankönyvcsalád, amelyben a kezdő, haladó és a szaknyelvi szint is helyet kapott. A későbbiekben a tananyag nyelvi laboratóriumi gyakorlatokkal is kiegészült. Ezeket a könyveket kb. 10 évig nemcsak a NEI-ben, hanem számos más hazai és külföldi oktatóhelyen is használták. Erényei - a grammatikai és lexikai anyag tudatos megtervezése és szerepeltetése - mellett hamarosan kiütköztek a hibái is: a túlzott grammatizálás, az élőnyelv háttérbe szorulása, a jellemző nyelvi szituációk és viselkedési formák hiánya vagy sematikussága.

A tanítási tapasztalatok alapján 1972-től megindult egy új szemléletű tankönyv tervezése. Több éves előkészítés után, 1979-ben jelentette meg Erdős József, Kozma Endre, Prileszky Csilla és Uhrman György munkája nyomán a Tankönyvkiadó a NEI új jegyzetcsaládjának három kötetét *Színes magyar nyelvkönyv* (I-II. és Munkafüzet) címmel. „A továbblépés irányát egyrészt a régi könyvek hiányosságaiból adódó konzekvenciák, másrészt a hazai és a nemzetközi nyelvoktatás új eredményeiből leszűrt tanulságok szabták meg. A szerzők a

<sup>245</sup> A régi magyar nyelvkönyvekkel kapcsolatban ld. a kötet oktatástörténeti tanulmányait, valamint Szabó Dénes: Betekintés a magyar nyelvkönyvek írásának történetébe. In: A magyar nyelv grammatikája. Szerk. Imre Samu, Szathmári István, Szűts László. Bp. 1980. 707-711.p. c. írását.

<sup>246</sup> Erről bővebben: Hegyi Endre, 1967.

magyar nyelvoktatás eredményeire építve igyekeztek egy tartalmában és formájában korszerű, a réginél szemléletesebb, az oktatási folyamat gyakorlati követelményeit jobban kielégítő, továbbá a NEI szervezeti keretein kívül is használható tankönyvet adni a magyarul tanuló külföldiek kezébe.<sup>247</sup> „A két kötet 30 leckére bontva tárgyalta a tananyagot, az előbbinél gyakorlatiasabb szókincset dolgozott fel, és először került sor olyan kérdések nyelvkönyvi szerepeltetésére, mint a szórend és az intonáció különböző típusai és formái. A tananyag-rendszer a vizuális szemléltetésre épül, és abból indul ki, hogy a nyelvoktatásban kezdő szinten használt redukált nyelvi anyag sajátosan tükrözi a valóságnak az oktatási cél szerint szelektált tényezőit és ezek egymáshoz való viszonyát. A nyelvoktatásban szerintük az okozza a legfőbb nehézséget, hogy a tanuló számára nem világos a fenti tényezőknek a nyelvi formákkal való megfeleltetése. A *Színes magyar nyelvkönyv* esetében közvetítő nyelv felhasználása, valamint a nyelvi formák beszédhelyzetekben való alkalmazása nem jöhetett szóba, ezért a vizuális szemléltetés került előtérbe. A könyvben színek és szimbólumok segítségével egy olyan jelrendszer jelenik meg, amely a valóság tükrözött részletét, a mikroszituációt a nyelvtani szerkezetnek megfelelő módon, képileg ábrázolja. Az így létrejövő hármas megfelelés (kép - beszéd - írás) a szerzők szerint már nemcsak illusztrálja a nyelvi anyagot, hanem a valóság részlet helyébe lépve, megadja a beszédhez szükséges információkat.

Ebben a felvázolt szituatív grammatikai rendszerben azonban számos ellentmondás rejlik. A tárgyi és a nyelvi valóság között azonban nem egészen a fenti módon működik a megfeleltetés. A módszer nehézsége, a sokféle szín használatának megértése legalább annyi problémát okozott az eltérő kultúrkörökhöz tartozó tanulók számára, mint a nyelvi jelek értelmezése és a nyelvtani terminológia megtanulása. A két tankönyvet egy alapvetően otthoni használatra készült munkafüzet egészítette ki, a tanárok munkáját pedig tanári kézikönyv összeállításával igyekeztek célirányosabbá és könnyebbé tenni. A teljesítmény-mérést, a tanultak rendszeres ellenőrzését szolgálják az egyes leckékhez kapcsolódó ellenőrző lapok. Az élőbeszéd és az adekvát nyelvi viselkedés tanítása azonban itt is háttérbe szorult, és viszonylag sok a nyelvi anyagban az ún. logikai ítéletmondat, amelynek szinte nincsen használati értéke (pl. A Duna folyó. A kutya állat. stb.). Hibái ellenére az utóbbi évtizedben, főként a nagyszámú színes ábra és rajz, valamint az egyéb kiegészítők (ragozási szótár, képszótár) alkalmazása miatt sikerkönyv lett, amelyet nemcsak itthon, hanem számos külföldi egyetemi magyar tanszéken és lektorátuson is használtak. Az első félév tananyagát tartalmazó *Színes magyar nyelvkönyvre* alapozva került sor a nyolcvanas évek elején olyan agrár, bölcsész, orvosi, mérnöki, közgazdasági szakirányú nyelvkönyvek kiadására, amelyeket a választott szaknak megfelelően a második félévben tanultak a NEI hallgatói. Ebben a szakaszban alapvetően szövegfeldolgozás folyik, valamint a korábban tanult rendszerezése és kibővítése a korábbinál változatosabb gyakorlatokkal.

A *Színes magyar nyelvkönyv* szerzői elkészítették a könyv angol nyelvű adaptációját is (*Hungarian in Words and Pictures. Bp. 1986*), amely továbbvitte azokat a hibákat, amelyek az eredeti változatban is megvoltak. A tananyag zsúfoltsága és a túlzásba vitt grammatizálás miatt ez a terjedelmes könyv inkább azok számára hasznos, akik a magyar nyelv grammatikai rendszerével, és nem a beszélt nyelvvel akarnak megismerkedni.

A korábbi szerzők közül ketten (*Erdős József és Prileszky Csilla*) a nyolcvanas években egy közvetítőnyelv nélküli, beszédcentrikus, könnyített grammatikájú és áttekinthető tankönyvet szerkesztettek, amelynek szövegei és beszéltető gyakorlatai is használhatóbbak a korábbiaknál. (*Halló, itt Magyarország I-II. Bp. 1991.*)

---

<sup>247</sup> Prileszky Csilla: Tanári kézikönyv a Színes magyar nyelvkönyv tanításához. Bp. 1980. 3.p.

A hosszú nyelvoktatási múltra visszatekintő Debreceni Nyári Egyetemen is készültek nyelvkönyvek, amelyek a soknyelvű közösség eltérő igényeit igyekeztek figyelembe venni. A *Magyar nyelv* I-IV. (Bp. 1972) *Fülei-Szántó Endre* munkája, amely alapvetően a szerkezetműveleti nyelvtani modell alkalmazására épült. Ezek a tankönyvek számos, jól használható szöveget, ill. párbeszédet tartalmaznak, gyakorlataik is változatosak, az igen szerény megjelenés és az illusztrációk hiánya azonban sokat ront az alkalmazhatóságon. A kiejtés tanításában vitatható a nonszensz szövegek ilyen arányú szerepeltetése. A könyv játékos, derűs alaphangja szinkronban van a felhasználás külső körülményeivel.

A kilencvenes évek elején jelent meg a nyári egyetem új tankönyvcsaládja, a *Hungarolingva* I. része, amely a beszélt nyelv tanítását tűzte ki céljául. Az egész nyelvi anyag komplex megjelenítése (nyelvkönyv, munkafüzet, videomunkafüzet, videofilmek, többnyelvű szótár, fonetikai füzet, hangkazetta, számítógépes lemez) a hallgatók számára minden korszerű eszközt megadott a nyelvi anyag elsajátítására. A könyv szövegei általában jól használhatók, viszonylag kevés redundáns elemet tartalmaznak. A nyelvi anyag tervezésében és szerkesztésében azonban aránytalanságok figyelhetők meg, pl. egyes leckék túlzottan terjedelmesek. A tankönyv más helyeken való felhasználását nem segíti, hogy a helyszínek kizárólag Debrecenhez kötődnek (ez utóbbi problémát a nyelvkönyv második, középhaladóknak készült kötetében már sikeresen megoldották a szerzők).

A fentiekén kívül még számos nyelvkönyv jelent meg a TIT, ill. nyelviskolák, egyetemek kiadásában (pl. *Forrás*, *Magyar nyelv külföldieknek*, *Magyar nyelv idegen ajkúaknak*).

Az elmúlt évtizedekben a külföldön oktató magyarnyelv-tanárok közül is sokan próbálkoztak meg a tankönyvírással. Az általuk készített nyelvkönyvek számát szinte lehetetlen pontosan megállapítani, mert sok közülük csak egyetemi belső kiadványként, vagy sokszorosított, magánkiadású jegyzetként látott napvilágot. Kiemelkedik közülük *Márk Tamás: Tessék magyarul I-II.* (Helsinki, 1987); *Szende Tamás: Hongrois sans paine* (Paris, 1990); *Szalai Zsuzsa - Szili Katalin: Léptépről lépésre* (Wien, 1990). Néhány külföldi kiadó, amely a kevésbé ismert nyelvek nyelvkönyveinek kiadását is vállalja, szintén megjelentetett néhány magyar nyelvkönyvet, így pl. a Colloquial-sorozatban, a Teach Yourself-sorozatban (mindkettő Angliában), az Assimil-sorozatban (Franciaország). Mindezek ellenére a külföldi egyetemek tankönyvekkel, illetve jegyzetekkel való ellátása továbbra is gond, amelyet megoldani csak az összes érintett véleményének figyelembevétele alapján kialakított, átfogó könyvkiadási koncepcióval lehet.

## 18. Összegzés

A magyar mint idegen nyelv/hungarológia tanításában, hasonlóan más nyelvek és kultúrák tanításához változatos módszerek fejlődtek ki az évszázadok során. Az aktuális módszereket mindig a tanár választja ki a tananyagtól, a pedagógiai szituációtól és hallgatók diszpozíciójától függően. Az idegen nyelvek tanítása nem hasonlítható más tantárgyak tanításához, mert azokkal ellentétben nem elsősorban racionális, hanem érzelmi megközelítést igényel tanártól és diáktól egyaránt.

A magyar nyelv megközelítése azért is érdekes, mert szerkezete gömbszerű, egymásba fonódó, és jelentős szemléleti eltéréseket mutat az indoeurópai modellhez képest. A magyar nyelv jelölékényszere - vagyis az, hogy minden funkciót külön jel hordoz - gazdaggá teszi az alaktani rendszerét, szintetikus jellege a gondolatok kifejezésének tömör formáit kínálja. A magyar nyelv elsajátítása és tanulása kitartó munkát igényel, mert a sikerélmények nem az első néhány óra után jelentkeznek.

Az anyanyelvét tanító tanártól a kezdeti szűk ösvényen járás alapos felkészültséget kíván. Akármilyen módszerrel is tanítja a nyelvet, vissza kell fognia beszédtempóját, kifejezőbbé kell tennie artikulációját, lexikai és grammatikai szempontból szelektálnia kell közleményeit, és széles teret kell engednie a hallgatók megnyilatkozásainak. A nyelvi norma érvényesítése azonban mindig a tanár feladata. A hatékony tanításhoz szükséges néhány idegen nyelv tudása, de nem elég a közöttük lévő kontrasztok ismerete, hanem a tanított nyelv belső oppozícióit is fel kell tárni ahhoz, hogy kialakuljon a nyelvi rendszer autonóm - és tanítható - képe.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM:

Babos Ernő és Károly Sándor (szerk.) 1970: Idegen nyelv - anyanyelv. A nyelvészet és a nyelvoktatás kölcsönhatása. Bp.

Banó István és Kosaras István (szerk.) 1972: Az orosz nyelv oktatásának metodikája. Bp.

Bachát László - Székely Gábor (szerk.) 1984: Anyanyelv - idegen nyelv. Nyíregyháza

Bárdos Jenő 1986: A módszerek történeti alakulása és a módszerfogalom értelmezése az idegen nyelvek tanításában. [Kandidátusi értekezés] Bp.

Bárdos Jenő 1988: Nyelvtanítás: múlt és jelen. Bp.

Budai László 1979: Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés az alap- és középfokú angol nyelvoktatásban. Bp.

Budai László 1982: Idegennyelv-oktatási stratégiák. Eger [Az Egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola Füzetei 788.]

Chomsky; Noam 1965: Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge

Corder, S. Pit 1973: Introducing Applied Linguistics. London

Dálnoki-Fésűs András 1993: Nyelvtanítás - nyelvtanulás. Bp.

Dezső László 1979: A nyelvtudomány szerepe az idegennyelv-oktatás komplex megközelítésében. Bp.

Éder Zoltán - Kálmán Péter - Szili Katalin 1984: Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában. = Nyelvünk és Kultúránk 56: 7-15. és Dolgozatok 5. sz.

Éder Zoltán 1993: A magyar mint idegen nyelv a felsőoktatásban. = Nyr 117: 311-320.p. és Dolgozatok 30.

Fülei-Szántó Endre 1973: A szerkezeti-műveleti grammatika. = ÁNYT IX: 87-121.p.

Fülei-Szántó Endre 1987: Komparatív műveltségblokkok. = A Hungarológia Oktatása 1: 23-28.p.

Gíay Béla 1986: Differenciálódási tendenciák a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában. = Folia Practico-Linguistica XVI. 1. 65-83.p.

Gíay Béla - Körösi Zoltánné - Nádor Orsolya (szerk.) 1990: Hagyományok és módszerek I-II. Bp.

Gíay Béla és mk (szerk.) 1989: A hungarológia-oktatás elmélete és gyakorlata I-II. Bp.

Hegedüs József 1963: Nyelvtan és nyelvoktatás. = Modern Nyelvoktatás 12-31.p.

Hegedűs Rita 1987: Egy külföldieknek írandó magyar nyelvtan elé. = Nyr 111: 287-300.p. és Dolgozatok 13.

Hegyi Endre 1967: Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonzatközpontú nyelvoktatás és módszere. Bp.

Hegyi Endre - Mihályi József 1964: Nyelvtani útmutató. Külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásához. Bp.

Horváth György 1972: A tananyag és a tankönyv struktúrája. Bp.

Kecskés István - Papp Tünde 1991: Elméleti nyelvészet, alkalmazott nyelvészet, nyelvoktatás. Bp.

Krashen, S. 1981: Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford

Prileszky Csilla 1982: Tanári kézikönyv a Színes magyar nyelvkönyvhöz. Bp.

Rákosi Gábor 1965: A magyar nyelv gyakorlati nyelvtana. Bp.

Szépe György 1969: A magyar mint idegen nyelv tanítása és az alkalmazott nyelvészet. In: Magyartanítás külföldön 1: 63-67.p.

Szépe György 1983 A magyar tanulmányok tartalmáról és szerkezetéről a Magyarországon kívüli felsőoktatásban. In: Hungarológiai oktatás régen és ma. Szerk. M. Róna Judit. Bp. 201-208.p.

Szerdahelyi István (szerk). 1985 Alkalmazott nyelvészeti alapfogalmak. I. rész. Bp.

Zerkowicz Judit (1988) Tanítsunk nyelveket. Általános módszertan nyelvtanárok számára. Bp.

### **III. 1. ÁLTALÁNOS KÉRDÉSEK**



## Szende Aladár

### A magyar nyelv és kultúra tanításának módszertanáról

#### Vitaindító vázlat

1. *Az előtörténetről* - Az anyanyelvi konferencia másfél évtizedes munkája során nemegyszer felmerült egy általánosabb érvényű magyarnyelv-tanítási metodika életre hívásának gondolata. Már az 1981-i, pécsi konferencián javaslatot tett a pedagógiai bizottság „egy általánosabb érvényű didaktika, módszertan felvázolására és könyv formájában történő közrebocsátására”, amely legyen tekintettel „a téma összefonódottságára, a *nyelvmegőrzés*, a két- és többnyelvűség, valamint a *kultúraterjesztés*, sőt *-teremtés* elvére és gyakorlati problémáira” (AK. 1981. 137.o.)

A Sárospatakon 1987-ben megtartott védnökségi ülésen Tasnády T. Álmos (Belgium) is szükségesnek tartotta a tanítást elvi alapokra építő, irányelv értékű és gyakorlati aspektusú dokumentum létrehozását: „igen hasznosnak vélném ha elkészülne ... egy olyan kiadvány, amely ismertetné a magyar nyelv *idegen nyelvként való alapfokú oktatásának* általános tartalmi-szerkezeti -nyelvtani elveit” (NyéK. 69: 60.). Lázár Oszkár (Svédország) külföldiek részvételét is szükségesnek tartja a magyarnak mint idegen nyelvnek a tanítását tárgyaló módszertan mihamarabbi megjelentetésében (NyéK. 70: 20.).

Az ülés munkabizottsági összegezésében (NyéK. 70: 46.) foglalt javaslat mintegy ígéretet is tartalmaz arra nézve, hogy a Pedagógiai Munkabizottság az 1989. évi konferencia elé terjeszti ennek tervezetét. Elébe menni szándékozván a bejelentett igény teljesítésének, ezúttal megkísérlem a szóban forgó segédanyag alapelgondolását - bár ezúttal csupán hézagos megközelítéssel - felvázolni. Vállalkozásomnak az az elsődleges célja, hogy hozzásegítsen bennünket egy módszertan körvonalainak alaposabb kimunkálásához. Vitaanyagnak szánom tehát az alábbi vázlatot, melynek témaköre is némileg korlátozott: elsősorban gyermekkorúakat tart szem előtt, s ezek közül is azt a kategóriát, amely nyugati országokban idegen nyelvi környezetben a nyelv- és kultúramegőrzés szándékával foglalkozik a magyarral. A jelen vázlat tehát még nem tekinthető modell értékűnek.

Azt a műfajt, amely összefoglalja egy ismeretkör tanításának alapelveit, részletezi a tanítás tartalmának (anyagának) az iskolai feltételekhez szabott terjedelmét és életkorokhoz igazított rendjét, valamint feltárja az elérendő tudásszintet, tehát a követelményeket, valamint - fő feladatként - az oktatásnak a konkrét pedagógiai helyzethez igazodó, célravezető eljárásokat útmutatásokkal javasolja, a hazai gyakorlat *szakmódszertannak* vagy *szakdidaktikának*, újabban *tantárgypedagógiának* nevezi. Bármilyen nevet adnak is neki, kétségtelenül két tudomány határdiszciplínájáról van szó. Egyfelől ugyanis egy tantárgy alaptudományszakja, másfelől a pedagógia tudományának érintkezési vonala mentén helyezkedik el. Esetünkben tehát a nyelvtudomány és a neveléstudomány szinte egyenlő arányú részesedésben gazdája a nyelvtanítási módszertannak. S ha - mint szokás - alkalmazott nyelvészetnek minősíthető, akkor alkalmazott pedagógiánk is tartható.

2. *Két alapelvről* - A túl általánosítás határtalanságát elkerülendő számba kel venni azokat a körülményeket, amelyekbe az anyanyelvi konferencia programja beleilleszkedik. Melyek tehát azok a területek, amelyeket elsősorban kell tekintetbe venni *annak a programnak a célkitű-*

zéseit illetően, amelynek tengelyében a magyarságtudat fenntartása áll. Ennek tisztázása határmegállapító érvényű.

A program kéttengelyű: nyelvre és kultúrára együttesen, egymásra vonatkoztatva, egymást feltételezve, egymásra tekintettel és célszerű összeforrottságban értelmezendő. Ebből következik tervbe vett módszertanunk első alapelve: *a magyartanítás a magyar nyelv és a magyar kultúra egységbe vont szemléletében gyökereznek.*

Közhelyet idézünk, amikor arra figyelmeztetünk, hogy mind a nyelvészet, mind a pedagógia: társadalomtudomány. A nyelvész a társadalmi szintű kommunikáció jelenségeinek kutatója, a pedagógus a társadalmi beilleszkedés útjainak ismerője és munkálója. A nyelvészet alkalmazási területének külön neve van: *nyelvművelés*, a pedagógiának az az ága, amely az elméletet gyakorlattá váltja, a *didaktika*, s ennek egy szakterületre vonatkoztatása - a *módszertan*. Amikor mind a kettőnek társadalmi funkcióját hangsúlyozza, egyben az egyénre is irányítja hatásrendszerét. Ezért beszélünk *emberközpontú nyelvművelésről és személyiségfejlesztő pedagógiáról*.

Témánkra vonatkoztatva ez a megfontolás egy második alapelvhez vezet: a magyartanítás módszertana általános érvényű elgondolás keretébe illeszkedjék, de *konkrét társadalmi és személyes feltételekhez igazodjék*.

a) A *társadalmi* körülmények országok szerint rendkívül változatosak. Korántsem a társadalmi makrostruktúráról van szó, inkább a társadalmi élet mikromozgásaiból eredő változatokról. A svéd példa állami rendezettséget mutat, amely a külföldi vendégmunkások jelenlétével kapcsolatos. Amerikában például a cserkészlet önálló, egységes szervezet, sajátos élet- és működésszisztemmel és - következésképpen - homogén tanulmányi renddel. Több országban egyesületek kebelében kap tanfolyami formát az oktatás. Ismét másokban az egyházak illesztik programjuk keretébe a magyartanítást. Előfordul, hogy családok állnak össze „iskolaalapítás” szándékával. S a foglalkozások formája is sokféle: a klubszerű együttlét, teadélután találkozások, műsoros estek, egyházi és nemzeti ünnepélyek, tánc és zenei csoportok képezik a társas háttérrel a nyelvi és kulturális eseményekhez. S a legkisebb, de legmeghittebb kisközösségek a családok, amelyekben - ha van bennük törekvés magyarságuk megőrzésére - a magyartanulás az együttélés bensőséges élet- és hangulatvilágában sajátos színezetet kap. Nagy Károly örszigetelméletének háttere az a - kedvezőtlen - folyamat, amely a tömegkapcsolatoknak a településviszonyokkal összefüggő bomlásával jár, s amely szintén újabb módszertani megfontolást kíván. (Lásd a szerző „Magyar szigetvilágban ma s holnap” című könyvének 33-39. oldalait.)

b) Nem kevésbé változatos a kép a *személyes szféra* tekintetében. A generációváltások nyomán az egyének tudatvilága kisebb-nagyobb módosulással csökkenti az érdeklődést a magyarságismeret iránt, mígnem a származás- és vele a nyelvtudat sokszor elenyészik a második (anya)nyelvből idegen nyelv lesz, az egyént közömbössé teszi a magyarságismeret iránt.

Szomorú változata az érdektelenség előrehaladásának az, amikor az életforma megváltozása és az anyagi érvényesülés vágya - legtöbbször szülői befolyással is erősítve - hatástalanítja a család szellemi örökségének megtartását. Ahol az iskolarendszer sem ad alkalmat az gyerek anyanyelvének kibontakoztatására, ott sok esetben reménytelenné válik a magyarságtudat fennmaradása. Némileg lassíthatja, sőt ideig-óráig meg is állíthatja ezt a folyamatot, ha a gyermekeket és a felcseperedő fiatalokat sikerül megnyerni arra, hogy tartósan részt vegyenek valamely magyar amatőr művészeti csoport vagy szakkör munkájában: mimes, zenés, táncos

gyermekjátékban; bábozásban; énekarban; népi hangszeres zenélésben; néptáncegyüttesben; illetve tárgyalkotó népművészeti szakkörben (hímzés, faragás, fazekasság stb.)

Gyakori eset, hogy az ilyen művészeti csoportokban, együttesekben nagy számban vesznek részt magyarul alig vagy egyáltalán nem beszélő fiatalok is, akiknek magyarságtudatát - jó pedagógiai irányítással - így módon sikerülhet ébren tartani, sőt esetleg még fejleszteni is.

Nem egy esetben ennek a folyamatnak a fordítottja megy végbe: az elhalványult emlékek különféle okokból felélednek, a személyiség mély rétegeiben a *reintegrálódás* kezdetben halvány, később erősödő lélektani mozgásának kezdeményei kicsíráznak, kibomlanak. Megindulhat - akár öntevékenyen, akár külső serkentésre - a magyartanulásnak valamilyen - reménytelen - módja, előbb inkább kulturális, később esetleg nyelvi irányban is.

Ami egy elképzelt módszertan szempontjából lényeges: a *motiválásnak igen nagy szerepe van*. A második vagy harmadik generációhoz úgy lehet sikeresen hozzáférni, ha a szunnya-dozó kötődést a családi múlthoz felszítjuk (s ezt kulturális vonzással is erősítjük), érzelmi hatású és sikerélményekre törő pedagógiai magatartást tanúsítunk, és elhárítjuk a gátló akadályokat. Ilyen akadály például az a magatartás, amely a magyar nyelvet rendkívül nehéznek állítja be, európai egyedülvalóságát hangoztatja, és bonyolult nyelvtani rendszerével riogatja az érdeklődőket. Ezzel szemben a magyar nyelv közlő értékeinek megvilágítása, a gyerek használati nyelvhez viszonyított rendszerbeli minőségének méltatása teszi érdekessé, tehát egyben vonzóvá is a magyart.

3. *Az oktató nyelvi-kulturális tudatvilágáról* - Bárki vállalkozik is a magyar nyelv és kultúra „tanítására”, birtokában kell lennie olyan szemléletnek, amelynek nemcsak megalapozott tartalmi háttere van, hanem kisugárzó ereje is. Mert ez utóbbiban rejlik az eredményesség tárgyi-szakmai feltétele.

Magas színvonalú és minden nevelői tevékenységet folytató felnőttre kötelező nyelvi-kulturális műveltség megléte természetesen illuzórikus kíváncsi lenne, hiszen egy nagyszülő vagy háziasszony, egy munkásember vagy akár egy iskolázatlan, de vállalkozó kedvű dolgozó vagy „nem dolgozó” műveltsége nem is lehet azonos színvonalú egy hivatásbeli pedagógus vagy bármilyen témával foglalkozó kutató, egyetemi tanár műveltségével, szellemi tartalékaival. Ismerve a tanításra vállalkozók rendkívül vázlatos felkészültségét, váratlan „beugrását” egy csoport vezetésére, ideiglenesnek tekintett „alkalmazására”, nem lehet sikeres a működésük akkor, ha nincsenek tisztában a nyelv- és kultúraszemléletnek legalábbis néhány fontos tényezőjével. (Ezek híján sokszor el kell fogadnunk a magyarul beszélni tudás fokát is.)

Milyen tudatvilággal kezdjen hozzá tehát az igényes nevelő a munkához? Másképpen kérdezve: milyen szellemi és tárgyi értékek fel- és elismerésének kell táplálnia a nevelői tudatvilágot?

a) A magyar kultúra a magyar nép jellemző szellemi és anyagi értékeinek összessége. Most nem vállalkozhatunk ennek kifejtésére (egy majdani, könyv méretű módszertannak ezt meg kell tennie), dimenzióit azonban érintenünk kell. A műveltség ugyanis térben és időben végigmenő folyamat, arculatának kettősséget kölcsönöz az egyidejűség (szinkronitás) és a változás (kontinuitás) mindenkor egysege. Ezt funkcionáltatja a társadalmi szintű kommunikáció, amelynek révén az elért teljesítmények átadhatók a következő generációknak. A kommunikációnak pedig elsőrendű eszköze a nyelv, amely érzékenyen követi a műveltségben beálló módosulásokat, s az emberi személyiségbe mélységesen beépülve magatartást formáló hatalommá válik.

b) *A nyelv történetisége*, azaz múltbeli, jelen és jövőre irányuló, változásokat úgy magába fogadó természete, hogy alkata mégis állandóságot mutat, s teszi az embert régmúlt meg-

nyilatkozások megértőjévé, mai gondolatok megragadójává és jövőnk kísérőjévé. Nem mai szavunk a *heon*, de ha a Halotti Beszédet olvassuk, mégis megvilágosodik a jelentése a szövegösszefüggés révén: *heon* (azaz hiába) tiltotta el az Úr az első emberpárt annak az egy fának a gyümölcsétől. A Himnusz *feléje* szavának jelentése: *föléje* (tudniillik) nyújtson védő kart az Isten. Az etimológia úgy segíti nyelvünk múlttudatát, hogy röntgenképként mutatja meg rendjét és elődeink műveltségét. Ez utóbbi szerepére szólásaink garmadája utal, felidézvén például őseink hitvilágának elemeit (a *lóvá tesz* a boszorkányok vélt hatalmára utal), anyagi műveltségét (az *egy bordában szőtték őket* a szövés mesterségéből veszi a képet, a *kereket old* a szekeres közlekedés emlékét idézi föl; stb.). Ha pedig tekintetbe vesszük, hogy a mai technika milyen sok szóval gyarapítja a szókészletet (*örkömp, videó, lézer* stb.), tanúi lehetünk a civilizáció újabb és újabb teljesítményeinek.

Köznyelvünk 20-30 év alatt is sokat változik. Ezért a külföldön magyart oktatónak hosszabb-rövidebb ideig Magyarországon kell tartózkodnia, hozzá kell jutnia nyelvművelő irodalomhoz is, különben az a veszély fenyegeti, hogy idejét múlt elvekhez és nyelvi normákhoz ragaszkodik.

c) *A nyelv* (elsősorban az anyanyelv) *a beszédkapcsolatok létesítésének minden egyéb jelrendszerénél alkalmasabb és fontosabb eszköze*. A kommunikáció: társas tevékenység, s a nyelv a maga formáival hűségesen szolgálja a kapcsolat felvételét (a köszönés és üdvözlés szavaival), a kapcsolat fenntartását (beszélgetéssel), megszüntetését („vizontlátásra”). A megfelelő formák használata az illetudás próbája az érintkezés végtelen változatú feltételei között. Fejlettebb nyelvtudással a beszédhelyzetek egyre differenciáltabb megoldását érhetjük el. A teljes magatartás azonban nemcsak szavakban (verbálisan) nyilvánul meg, hanem nyelven kívüli tényezőkben is: intonációs eszközökben, azaz beszéddallamban, hangsúlyokban, gesztusokban, tekintetben, mimikában, testtartásban (nem verbális módon). Ez utóbbiak kulturális hagyományokat is földéznek, fontosságuk rendkívüli, hiszen ellentétbe kerülve a szóbeliséggel, ezek közvetítik megbízhatóbban a közlés tartalmát (egy dühében kivörösödő ember szelíd szavai nem tudják meghazudtolni indulatát).

d) A kulturáltság magasabb szintjén az ember szimbólumalkotó képességének működése teremt újabb és újabb szellemi - és egyúttal nyelvi - értékeket. Nyelvtanulás teszi képessé az embert arra a *kreativitásra*, amely nyelvi elemek sajátos kombinációjával egyéni megoldásokat produkál. Egyre biztosabb nyelvhasználat egyre biztosabb stílusérzéklet fejleszt, aminek kommunikációs vonatkozásai a stílusárnyalatok megválasztásához is hozzásegítik a beszélőt. Fontos tehát az előrehaladó nyelvismerettel együtt a *stílusnevelés* megkísérlése is.

A stílus kérdése felveti az *esztétikai hatások* érvényesítésének módszertani jelentőségét. E tekintetben is hangsúlyozandó kultúra és nyelv egységes hatásrendjének érvényesítése. A nyelviségnek az irodalmi műalkotásokban megnyilvánuló esztétikumát mindenki érzékelheti és értékelheti, de a nyelvtanítás folyamán a nyelvi rendszerben rejlő esztétikumnak is igen fontos szerepe lehet. Az a tény, hogy a magyar nyelv hangzási szerkezete (a beszédhangok elrendeződése és kapcsolásmódja) körülbelül a francia nyelv hangzásához hasonlít, megnyugtathatja a tanítót arról, hogy a mi nyelvünk a „szebb” nyelvek közé tartozik. A nyelvi szinteket szem előtt tartva, magam is igyekeztem feltárni azokat az esztétikai minőségeket, amelyek a tanulást vonzóvá tehetik. (Lásd erről a NyéK 63-69. számában megjelent tanulmányosorozatot!) Az esztétikum azzal nyújt elsőrendű segítséget a tanításhoz, hogy *érzelmi hatásokat* kelt, s ezáltal a tanulás hangulatilag pozitív tényezőkkel telik meg. A folklór kincseinek remekei a mondókáktól a balladákig, a társas-felelős daloktól a megjátszható drámai jelene-tekig hallatlanul értékes alkalmakat kínálnak a játékosság, a beleélés azonosulás élményeire. Ide vág a verses és prózai *memoriter* tanulásának a kérdése is: egy-egy verssor muzsikája az

ember élete végéig megmarad zsongító-örömszerző hatás forrásának. Ne feledjük azt sem, hogy erkölcsi tanításainkat is milyen „szépen” foglalják szavakba közmondásaink! Így a *Ki mint veti ágyát, úgy alussza álmát* ritmikája, rímelése a zeneiség erejével is szolgálja a tanulást: az ember számoljon tetteinek következményeivel.

Nyomatékosan kell szólni a nevelő esztétikum kimeríthetetlen forrásáról: *zenei anyanyelvünk* kiaknázásának lehetőségeiről. Ha csupán népdalaink hallatlanul változatos tájaira figyelünk: szöveg és dallam kettős hatású nagyszerű értékei együttesen megkettőzik az esztétikai hatást. Ki ne tudná, hogy az éneklés a szöveg szép kiejtésével jár együtt, s ennek tartalma a dallam hullámhegyein és hullámvölgyein modulálva népnyelvi és népzenei kultúránk érzelmi mélységeibe vezethetik a dalolni mindig szerető gyermekeket és fiatalokat. S ha még komoly zenei műveltségünk értékeit is mozgósítani tudjuk (köztük még a rockéit is), további alkalmakat is kiaknázhatunk.

e) *Történelmünk* századai más jellegű távlatokat nyitnak meg a magyarságtudat számára. Több szinten tehetjük - életkorhoz és szellemi érettséghez igazodva - nemzeti múltunk eseményeit a hazához kötődés forrásává. Kicsinyek számára mondai szinten: eredetmondáinknak még olyan művészi feldolgozása is élénkítheti képzeletünket, mint Arany János regéje a csodaszarvasról, vagy Mátyás király alakját övező népmondáink tehetik vonzóvá az igazságosság eszményét.

Egy másik szinten az eseménytörténet feltárása adhat tápot a történeti tudatnak, s elégítheti ki a gyerekek kíváncsiságát a Kárpát-medencében történetek iránt. Egy társadalomtörténeti áttekintés - támogatva forrásmunkák vagy éppen dokumentumok tanulmányozásával - már szerves történelmi ismeretszintre emelheti a tanulni vágyókat. Mivel pedig történelmünk emlékei részint ma is láthatók - akár műemlékek, akár múzeumok tárgyainak formájában -, részint egyéb képzőművészeti alkotások révén, művészi élménnyel párosulhatnak azok az alkalmak, amelyeket múltismeretre fordítunk. De hadd említsük meg nagy alkotóink teljesítményeit is a tudomány és a technika fejlődésének történetéből. Ismeretlen világ tárulhat föl tanítványaink előtt, s erősítheti öntudattá a magyarsághoz való kötődésüket a tevékenyen befogadott ismeretek nyomán. Kultúránk egysége - mint egyik akadémikusunk mondta - történetiségében van. S ha vázolt elgondolásunk nem is tartalmazhatja egy nemzeti művelődéstörténet tervét, alapjaiból annyit mégis adagolhatunk, amennyi később az ilyen irányban érdeklődőket továbbjuttathatja egy diszciplinárisabb összefüggésrendszer megismerésének útján. Elmélyültté teheti a tanár munkáját e tekintetben, ha megismeri a folklór egyes elemeinek a meglétét a külföldi gyerek iskolai tanulmányaiból vagy tapasztalataiból. Tanárt és tanulót egyformán érdekelheti egy-egy játék hasonlósága. A világ kulturális hagyományainak egyező vonásai a rátalálás érdekességével erősíthetik a kétkulturális nevelés tudatformáló hatásait. A tavasz megújulásának köszöntése például minden népnél előfordul. Építhetünk tehát a kulturális örökségek eltérő és egyező jelenségeire is.

4. *A tanítás-tanulás folyamatairól* - A tanításnak és a tanulásnak kötőjellel történt összekapcsolása annak a jelzése, hogy a kettő bensőlegesen összetartozik. A tanítás (vagy: a tanító) még akkor is jelen van, ha a „tanuló” nem folyamosan személytől eredő vezetéshez: „magántanuló”. Ilyen esetben a tanítót a felhasznált tankönyvek vagy technikai eszközök helyettesítik; előfordul azonban az is, hogy a „tanuló” a környezet hatásaira bízva magát, és minden egyéb írott vagy technicizált közvetítőt elhárít magától, s a mindennapi érintkezés hatásaira bízva magát, voltaképpen azt az utat követi, amelyet minden kisgyerek jár.

Nevezzük ezt a tanulási módot *természetesnek* vagy *ösztönösnek* (szokás *intuitív*nak, *informális*nak is említeni). Hogy a tanulásnak ez a fajtája is eredményes (lehet), azt minden ember tapasztalatai is bizonyítják: így tanulta meg anyanyelvét, néha pedig egy „második” vagy éppen „harmadik” - s nem is mindig „idegen” nyelvet. Mert amikor az anya és az apa

saját nyelvén kommunikál gyermekével, voltaképpen egyszerre két anyanyelvet sajátít el, amelyekről legfeljebb később derül ki, hogy közülük melyik az első, melyik a második.

Az ösztönös nyelvelsajátítástól megkülönböztetjük a *tudatos és tervszerű, formális nyelvtanulást*, anélkül azonban, hogy a kettőt egymással mereven szembeállítanánk. Sokszor előfordul ugyanis, hogy egy idegen nyelvi környezetbe csöppenő gyerek a közvetlen személyes érintkezések során ösztönösen kezdi a nyelvtanulást (sikeres esetben azt szoktuk mondani, hogy „ragad rá a nyelv”), később aztán a tanulás a tudatos szférában folytatódik.

Az utóbbi folyamat minden olyan gyerekben végbemegy, aki a közoktatásban részt vesz, beleértve ebbe az óvodai éveket is, hiszen már ezekben is „intézményesül” a tanítás: az óvónő megfigyeli a gyerekeket, a beszédhibákkal külön foglalkozik, mesét mond, s eközben helyreigazítja az előforduló hibákat; stb. Világos az is, hogy nyelv és kultúra ezen a fokon is összekapcsolódik: az ének megalapozza a gyerek zenei műveltségét, a versek a nyelvi esztétikum elemeit észrevétlenül szivároztatják személyiségébe, s a minimális „szakismeretek” elhintik bennük a nyelv referenciális (ismeretközlő) funkciójának alapjait, nem feledkezve meg arról, hogy a mese vagy vers érzelmi hatásai ennél jobban munkálják bennük a nyelv képzeletfejlesztő jellegét. A gyerekek számára nehezen „megemészthető” vers- és prózarészletek nyelvi megértésében pl. igen hatásos pedagógiai eszköz lehet a vizualitás és a mozgáselemek művészi alkalmazása: mimes-dramatikus feldolgozásban való megismétlése, a bábu találó alkalmazása, amely a gyerek fantáziájában még az élettelen tárgyat is képes élővé varázsolni; a ritmusos, táncos mozgáselemekkel pedig a nyelvi fordulatok ritmikájának, lüktetésének érzékletessé tételét érheti el a pedagógus.

S amikor az iskola első osztályában a gyerek az első betűt megtanulja, voltaképpen első lépéseit teszi meg a *grammatikai* műveltség felé. Az anyanyelvi nevelés megkezdésének legszerencsésebb időpontja akkor következik be, ha kiderül, hogy a gyerek a saját nyelvét (beszédét) úgy tudja felfogni és megítélni, mint másét. Ilyenkor kerül ugyanis „viszonyba” anyanyelvével. Ez a „viszony” azonnal kezdetét veszi, amikor egy másik nyelv tanulásába belefog. Ekkor válik aktuálissá a *nyelvek rendszérének összevetéséből* eredő hatások érvényesítése, s tart tovább a nyelvelsajátítás minden fázisában.

Egy szakmai igénnyel megírandó módszertannak fel kell tárnia azokat a tanítási-tanulási eljárásokat, amelyek a magyarnak mint akár teljesen idegennek, akár mint „származásnyelvnek” mind ösztönös, mind tudatos tanulása folyamán mikor, milyen körülmények között javasolhatók.

Nem lehet most célom ezek részletező feltárása, csupán érzékeltetésül említek néhány bevált eljárást a két nyelvelsajátítási fokozat köréből.

a) A - képletesen - alsó foknak nevezett állapotot a *nyelvérzék* „készség szintjé”-nek minősítem. Értelmező szótárunk a nyelvérzékot így értelmezi: „Valakinek az az ösztönös készsége, mely anyanyelvének helyes használatában, az anyanyelv eredeti sajátosságainak az idegenszerűségektől való megkülönböztetésében nyilvánul”.

A nyelvérzékot következetesen és tervszerűen ellenőrizni és fejleszteni kell. Ennek egyik módja az *elkövetett hibák és tévedések állandó javítása*. A tanuló így szokik hozzá, hogy maga is ellenőrizze önmagát azzal a szándékkal, hogy „kontrollképes” tudásra tegyen szert. Az önellenőrzés ilyenformán a permanens nyelvtanulás belső formája. Kodály Zoltán figyelmeztetésére utalok: az anyanyelvet is tanulni kell, különben beroszsdásodik. Példát rá az oktatónak illik mutatni, aki sajátos és állandósult viszonyban van a tanítandó nyelvvel.

Egy másik eljárás a tanuló *szókészletének bővítése* gyűjtéssel. Sokféle változata van ennek, közülük a rokon értelmű szavak gyűjtését említem, mozgósítva ezzel a tanulók szinonima-

érzékenységet (s ezzel stílusérzékét is) annak a gondolatnak a jegyében, amelyet Babits Mihály így fejezett ki: akinek ugyanarra a dologra több szava van, annak a dologról több gondolata is van.

Összegyűjthetjük a szónak képzett és továbbképzett származékait, összetételeit. Így szócsaládot kapunk, s alkalmat arra, hogy az alakváltozatok jelentéskülönbségeit tudatosítsuk.

Fejlettebb nyelvismeretet tételez föl a szólások gyűjtése. Ilyenkor például egy testrész nevét „dobjuk föl”, s összeszedetjük a vele alkotott szólásokat. Például az *orr*-ral számos szólás él: *orránál fogva vezet valakit, fennhordja az orrát*, stb. Elsőrendű alkalmat ad egy-egy szólás lefordítása más nyelvre, illetőleg észrevétetése annak, hogy ugyanazt a jelentéstartalmat más nyelven más formájú szólással fejezzük ki. (A *rövidebbet húzza* ugyanígy megvan a németben is: *den Kürzeren ziehez*, de a *szalmát csépel* csak így fordítható: *einen Schlang ins Waser machen*.)

b) Egy idegen nyelv alkatába, szabályaiba történő behatolás szükségszerűen számos „új” jelenség megismerésével jár. A nyelvtanulás ilyen esetében elsőrendű jelentősége van az addig nem ismert tények, szabályok *felfedeztetésének*. Ennek a kifejezésnek műveltető jelentése igen fontos: azt sugallja ugyanis, hogy az új ismeret öntevékeny feltárása - gondolkodás-lélektani okoknál fogva - nagyobb haszonnal jár, mint a pusztá felvilágosítás.

A feladatrendszerű oktatás híve lévén, néhány példát az „új anyag feldolgozása” címszó alá tartozó esetekre is bemutatok, mégpedig a nyelvi szintek rendjében.

Ha a tanár nem teszi is szóvá, a tanuló megkérdezi, hogy miért *kertben*, amikor *házban*. Tehát a hangrendi illeszkedés jelenségére kér magyarázatot. Maga is megadhatja, ha két oszlopot gyűjtünk-gyűjtetünk össze a szóalakokból, azután a magánhangzók ejtismódjára irányítva figyelmüket (arra tudniillik, hogy egy csoportjukat előre tolt nyelvvel, másikat hátrahúzottal képezzük) a hangharmónia jelensége adja meg a magyarázatot.

A szótan köréből például az újabb keletkezésű névutók szerepét vizsgálva az *alapján*, *keretében*, *útján*, *körében* stb. csoport bemutatásával és alaktani elemzésével tudatosíthatjuk azt aényt, hogy birtokos személyjeles és határozóragos főneveknek mintegy jelentésbeli „elértéktelenedéséből” körülményt jelölő szavak keletkeztek. S ha ráadásul megpendítjük azt is, hogy ragjaink közül nem egy valamikor ugyancsak ragos főnév volt, amilyen a *-ben*, a *-ből* (*bel+en*, ill. *bel+eül*), akkor valamit a nyelvtörténet érdekességeiből is adunk.

A mondat világából azt a történetileg érdekes mozgást figyeltethetjük meg, amely szerint a névszói állítmány transzformja a jelző. Tehetjük ezt szemléltető példának a szabályszerűséget nyilvánvalóvá tevő sorával (*A ház magas* - *A magas ház* ..., *A fa zöld* - *A zöld fa*... stb.), amelynek elemző vizsgálatából a tanuló maga jön rá egy jellemző nyelvi összefüggésre.

A *szövegösszefüggés* témája körében a logikai viszonyt jelölő kötőszók szerepét fedeztethetjük föl jól megválogatott mellérendelő mondatpárok csoportosításával, az összefüggéshez szemléltető ábrákat is alkalmazva.

Hogy milyen magyar nyelvi sajátosságokat tudatosítunk, abban a tanulók ismereteinek életkorilag is meghatározott szintje és gondolkodóképességük értékelése az irányadó. Ezért nem lehetnek abszolút érvényűek a csupán példának felhozott előbbi feladatok. A részletes módszertan e téren többet és differenciáltabban mutathat be.

c) A tanítás mindennap munkájában a tanár a módszertan irodalmában, de a tapasztalatszerzés egyéb alkalmi során is hatékony eljárásoknak sokféle módját találhatja meg. Ezek rendszerezésétől ezúttal eltekintünk. A széles skálán az egyszerű utánzástól az egyéni és társas játékoság számtalan népi és irodalmi változatán, dramatikus jeleneteken, társasjátékokon, helyzet-

megoldó gyakorlatokon stb.-n keresztül önállóságot kívánó beszéd- és írásprodukciókig, beszámolóig, forrástanulmányokat is követelő eredeti dolgozatokig, akár még a versszerzésig is, sőt komplex nyelvi-kulturális tevékenységig ezer lehetősége van a tanárnak, hogy a foglalkozásokat ne csak szakszerűvé, hanem *vonzóvá, érdekessé, játékosná* is tegye. Ez a nyelvtanítás szempontjából akkor válik különösen jelentőssé, amikor a gyerekek nyelvi foglalkozásait szabadidejükben (este, szombaton vagy vasárnap) lehet csak megszervezni - ahogy ez az esetek nagy többségében történik. Ilyen körülmények között a foglalkozások vonzó erejének növelése, a téma iránti hangulati-érzelmi azonosulás elérése elsőrendű didaktikai követelménnyé lép elő. /.../

d) Nem szóltam még a *technika kínálta lehetőségekről*. Pedig magnó, vetítő, film, videó, lemezjátszó egyaránt hasznos, sőt élményi erejű hatások közvetítője, feladatmegoldó próbák, önellenőrző alkalmak eszközéül szolgálhat.

Amit végül hangsúlyoznunk kell: a tevékenységi formáknak egyfelől rutinszerű állandósága, másfelől kreativitásra serkentő változatossága együttesen és tervszerűen támogassa a tanulót a magyarságismeret nyelvi-kulturális vonatkozású témáiban.

5. *Az elképzelt szakmunka fejezetei, tartalmi rendje* - A vázolt elgondolást megvalósító segédkönyv tartalomjegyzékét ma még csak fenntartással lehet összeállítani. A fejezetek sorrendje mégis - igazodva hasonló jellegű munkákhoz - a következő lehetne:

A bevezetés a könyv előtörténetéről, feladatáról szólva, ismertetné az anyanyelvi konferencia programját, s ennek a keretébe ágyazva körülhatárolná a nyelvi-kulturális egység jegyében fogant tanítás-tanulás céljait. Adatokat tartalmazna a világ magyarságának létszámáról és megoszlásáról, a magyarul beszélőkről, nyelvünk és kultúránk hídszerepéről. Ismertetné a világ országaiban folyó tanításnak a különböző társadalmi körülmények között megvalósuló változatait, s mintegy javaslatokat tartalmazna a célszerű „iskolaszervezés”-re, ennek útjarmódjára.

Egy fejezetet szánhatnánk nyelvünk és kultúránk magyarságának, „magyar jellemének”. Szükséges ez azért, hogy egy illetékesen megfogalmazott „imázs” adjon megbízható keretet egyrészt tömör történeti háttérrel, másrészt a mai nyelvi-műveltségbeli összképpel.

A tanításra vállalkozók iránt támasztható kíváncsiságról beszélhetne egy következő fejezet, elsősorban pedagógiai-lélektani megvilágításban (körülbelül olyan tartalommal, amelyet a jelen vázlat 3. pontja tartalmaz).

A szoros értelemben vett módszertani fejezet a tanítás és tanulás kettős kötöttségű (tanári és tanulói kölcsönhatások folyamatait meghatározó) feltételeit tárgyalná ugyancsak olyan szellemben és módon, ahogyan előző fejezetünk (a 4. pont) - persze részletesebben kifejtendő változatban - ezt megkísérli.

Egy nagyobb, több részre bontandó fejezetet kell szentelnünk a tanítás és tanulás mindennapi gyakorlatát segítő konkrét tanmenetjavaslatoknak, időbeosztással, hasznos útmutatásokkal (mintegy *tanári kézikönyv* szerepét ideiglenesen és hézagosan is betöltő tartalmával). Kidolgozása felölelhetné a pedagógiai folyamat kezdetén szükséges felmérő tájékozódás formáit, a folyamat szakaszolásának szempontjait, a nyelvi képességek (a beszéd, az írás, az olvasás) gondozásának fázisait, a „tananyag” szerkezetét, tankönyveink és a (lehetséges, rendelkezésre álló) taneszközök alkalmazására, egyszerűen a tanítás „aprómunkájára” vonatkozó tanácsokat, a részfolyamatok végén esedékes ellenőrzés formáit stb.



Mint ebből a tartalomtervből kitetszik, a szélesebb összefüggések felől indulva (és ezzel a gyakorlat elvi-szemléleti háttérét feltárva) tart a tervvázlat a valóságban végbemenő napi munka feladatainak teljesítése felé.

(NyéK 73: [1988] 31-40.p.)

## **Giay Béla**

### **Néhány szempont a magyar nyelvoktatás módszertani fejlesztéséhez**

1. A magyarnyelv-oktatással kapcsolatos elképzelések a NEI gyakorlatában az eddigiek során alapvetően két tankönyvcsalád köré kristályosodtak ki. Ezekben a magyar nyelvi tankönyvekben általában a nyelv leírására, a többnyire közvetítő nyelv nélküli oktatási feltételek között megvalósítható ismeretátadás és készségfejlesztés lehetséges módjaira vonatkozó oktatási tapasztalatok és megfigyelések lényegültek tananyagká. A jövő, a nyelvoktatás fejlesztésének útjait és lehetséges formáit keresve a szerzők munkájának elismerése mellett azonban ezeknek a tankönyveknek néhány problematikus pontjára és meg nem valósított lehetőségére is rá kell mutatni. Az említett tananyagok mondhatni közös hiányossága a leíró nyelvtani rendszer szempontjaihoz való (sokszor merev) ragaszkodás, a nyelvi anyag elrendezésének lineáris jellege, a kommunikációs szempontok, a kiegészítő anyagok és eszközök, a kellő szelektivitás, szakaszosság és a megfelelő szintű belső (nyelvi), valamint külső (szaktárgyi) koordináció hiánya volt. Az említett gondok egy része egyébként a szerzők kompetenciáján kívül eső szervezési és koncepcionális problémával van összefüggésben. A szerzőknek ugyanis nem állt - nem állhatott - rendelkezésére az oktatási folyamat, a magyar nyelvoktatás és nyelvelsajátítás mennyiségi és minőségi tényezőire vonatkozó elegendő ismeretanyag. Előzetesen nem folyt megfelelő szervezettségű és szintű elemző munka és így többnyire nem kutatási eredményekre alapozottan, hanem gyakran szubjektív megítélés alapján döntött el, oldódott meg egy-egy tankönyvi kérdés. Az elkészült tankönyvek sok részeredményük mellett legalábbis ezt látszanak igazolni. A tankönyvek tartalmi-szerkezeti-módszertani kérdéseit illető elvárások nem fogalmazódtak meg egyértelműen és kellő egzaktsággal, anyagi és egyéb okok miatt pedig a tankönyveknek jobb híján egész oktatási eszközrendszer kellett helyettesíteniük. A magyar nyelvi rendszer leírásának több lehetséges útja-módja van, a tananyag kiválasztásában és szerkesztésében is többféle elvet lehet érvényesíteni. /.../

2. Tapasztalatok bizonyítják, hogy a tankönyvek tartalmi elavulása és az oktatók pszichikai kifáradása egy adott tankönyvvel kapcsolatban kb. 8-10 év alatt olyan mértékűvé válik, ami szükségessé teszi a régi tankönyvek kicserélését és újak bevezetését. Különösen így van a NEI esetében, ahol gyakran előfordul, hogy egy oktató ugyanazt a tankönyvi anyagot egy tanév során - többszöri kezdés, csoportváltás, tanfolyamok miatt - többször is „megtanítja”. A nyelvi nehézségek, a korlátozott kommunikációs lehetőségek következtében az oktatók csak a tanév végére jutnak el a csoportjukkal arra a nyelvi szintre, amelyen relatíve korlátozás nélkül használhatják anyanyelvüket. Ez évi 500-600 tanítási óra esetében komoly pszichikai terhelést jelent számukra, ami tovább növeli a tankönyvekkel és egyéb tananyagokkal kapcsolatos szakmai elvárásokat. /.../

3. Az egyes tanulócsoportok közötti jelentős eltérések, amelyek a hallgatók előképzettségi szintje, az oktatási idő, a haladási ütem, a közvetítő nyelv megléte és alkalmazhatósága tekintetében mutatkoznak, megnehezítik a nyelvi előkészítés standard formájának és tananyagainak kialakítását. A jelenlegi homogén jellegű tananyag oktatása az említett eltérő oktatási feltételek miatt jelentős kiegészítő, illetve adaptációs munkát igényel az oktatóktól. A csoporton belül az egyének közötti tudásbeli különbségek az intenzív munka és tananyag-

elsajátítás következtében az oktatás során gyakran még tovább növekednek. Elég gyakori jelenség, hogy a szaktárgyi előképzettségi hiányokkal küszködő hallgatóknál a nyelvi kultúra kisebb vagy nagyobb hiánya is megfigyelhető. Nyelvtanulási szempontból ezek a hallgatók kettős hátrányban vannak azokkal szemben, akiknek az anyanyelvükön már ismert jelenségeket, összefüggéseket kell magyar nyelven megtanulni.

Ezeknek a feszültségeknek a feloldására többek között két, akár együttesen is alkalmazható lehetőség kínálkozik: a nyelvoktatás során szélesíteni az egyes nyelvi jelenségek megközelítési módjainak körét, törzsanyag-kiegészítő anyag kialakításával tolerálni a nyelvtanulók tipikus csoportjaira jellemző szintkülönbségeket, illetve a szakirányon belüli átszervezéssel a jelenleginél homogénebb csoportokat létrehozni. Kiegészítő anyagokat a nyelvi rendszer elsajátításában kategorikusan nehéz pontoknak bizonyult jelenségek, összefüggések oktatásához kellene elsősorban készíteni, de elképzelhetők olyan kiegészítő tananyagok is, amelyek tipikus fonetikai, nyelvtani stb. hibák kijavítását segítik elő. A szakirányon belüli viszonylag homogén csoportok kialakítására is több lehetőség kínálkozik. Erre pl. a 6 hetes nyelvi bevezető szakasz lezárását követő teljesítményellenőrzés után kerülhetne sor, amikor az említett különbségek már elég határozott módon megmutatkoznak. Az ismertetett eljárások - a szervezési nehézségek ellenére - minden bizonnyal hozzájárulnának az oktatás hatékonyságának növeléséhez, elősegítenék a hátrányos helyzetű hallgatók felzárkózását, és így azt is, hogy kevesebb legyen a csoporttól már az első félévben átmenetileg vagy végérvényesen leszakadt hallgató.

A csoportok közötti, de főleg a csoporton belüli szintrehozási törekvések mindenekelőtt a differenciált oktatási eljárások alkalmazásával erősíthetők fel. /.../

4. A szokásos nyelvoktatási trend szerint a köznyelvi normák, alapszókincs, a nyelvtani rendszer fontosabb elemeinek elsajátítása és az alapvető nyelvi készségek kialakítása után „középfokon” vagy „felsőfokon” kerül sor valamely szakterület idegen nyelven való megismerésére. A kettő párhuzamos előfordulása vagy netán a kezdő szinten megvalósított szakmai irányultságú nyelvoktatás és nyelvtanulás meglehetősen ritka jelenség, s mindenképpen valamilyen sajátos feltétel alapján kialakult kompromisszum eredménye. /.../

5. A modern strukturalista és transzformációs grammatikai irányzatok kiemelten hangsúlyozzák, hogy a nyelvtanulásban a legfontosabb a grammatikai-morfológiai kapcsolatok elsajátítása. A pszicholingvisztikai kísérletek pedig azt igazolják, hogy a grammatikai-morfológiai szintű kifejezőkészség elsajátításának automatikusnak és beidegzésen alapulónak kell lennie. A beszédtevékenység grammatikai jegyei tehát nem képezhetik a teljes beszédtevékenységet, a beszédtanításnak a grammatikai vonatkozások bevezetésével egyidejűleg nagy gondot kell fordítani az extralingvisztikai kifejezőkészség kialakítására, és arra kell törekedni, hogy a nyelvet tanuló az összes beszédfunkció szintjén jelentkező grammatikai-morfológiai követelményeknek meg tudjon felelni. A legnagyobb sikerélmény az idegen nyelvet tanuló számára a beszélni tudás, ezért a motiváció fenntartása, valamint a beilleszkedés elősegítése érdekében az első hónapokban a magyar nyelvű kommunikációkészség kialakítására kell a legnagyobb figyelmet fordítani.

6. Az oktatási folyamatban jelenleg három szakaszt lehet elkülöníteni:

- a) „tisztá” nyelvi bevezető szakasz
- b) a szaktárgyak bevezetésének szakasza

### c) szaknyelvi-szaktárgyi szakasz

Ezek a szakaszok célokban, feladatokban és módszerekben stb. jelentős különbségeket mutatnak.

A „tisztá” nyelvi bevezető szakasz (az első 6-8 hét) összesen kb. 180-240 magyarnyelv-órát jelent. Tartalmát és mélységét jelentősen befolyásolja a hallgatók érkezésének időpontja. Ezt a szakaszt a nyelvtanulási feltételek tekintetében az alábbi fő vonások jellemzik: a hallgatók érdeklődésének, a nyelvi anyag iránti fogékonyságának szintje általában magas, a külső körülmények (időjárás stb.) többnyire kedvezőek az intenzív szellemi munkához és a beilleszkedéshez, a nyelvoktatás szempontjai viszonylag zavartalanul érvényesülhetnek. A jelenlegi körülmények között a feldolgozott nyelvi anyag már ebben a szakaszban jelentős eltéréseket mutat. /.../ A nyelvtani anyag a kijelentő mód, jelen idejű, alanyi ragozás körében mozog, a feldolgozott szókincs kb. 800-900 lexikai egység. A tananyagfelépítés lineáris jellege miatt az egyes csoportok igen eltérő nyelvi ismeretek és készség szintek birtokában jutnak el a szaktárgyak belépéséhez. A feldolgozott nyelvtani anyag szélességében nem elégíti ki azokat a követelményeket, amelyek a szaktárgyak tanulásának megkezdéséhez lennének szükségesek. Az eltérő nyelvi szintek a heterogén előképzettségen kívül megnehezítik a szaktárgyakat oktató tanárok munkáját is.

Feltételezve azt, hogy a rendelkezésre álló oktatási idő, a jelenlegi óraszámok, a szaktárgyi belépések rendje változatlanok maradnak, egy új oktatásfejlesztési koncepcióban az első nyelvoktatási szakasz középpontjába a megfelelő célok és követelményszintek megfogalmazásával párhuzamosan a jelenleginél határozottabban a nyelvi készségek fejlesztését kellene állítani. Ehhez mindenképp a jelenlegitől szerkezetileg eltérő tananyagok kialakítása és szemléletbeli változások szükségesek.

A nyelvi anyag szerkezeti átrendezésének eredményeként pl. az első szakasz magyar nyelvi tananyagában többek között helyet kell, hogy kapjanak azok a mondat szerkezetek és stílusformák is, amelyek közvetlenül elősegítik a szaktárgyak tanulásának megkezdését. A tudományos-szakmai stílust a teljes szerkezetű mondatok, a kijelentő, a következtető és magyarázó mondatok gyakorisága, a sajátos jelentéstartalmú mondatok közül pedig a feltételesek kedvelése jellemzi.

A nyelvoktatásban régóta felismert helyes tendencia az, hogy a kezdeti szakaszban szűkebb lexikai bázison szélesebb nyelvtani anyagot kell feldolgozni, később pedig a nyelvtani rendszer elemeinek fokozatos megismerése után a lexikai anyagot kell erőteljesebben bővíteni. Ez is olyan szempont, melyet egy új tananyagrendszer kialakításánál következetesen figyelembe kéne venni. A nyelvi anyag sorrendi kérdéseit nemcsak a viszonylagos teljesség, vagyis a nyelvi rendszer átfogó ismertetésének szempontjai alapján kell meghatározni, hanem figyelembe kell venni az egyes oktatási szakaszok sajátos jellemzőit is.

A szaktárgyak bevezetésének szakasza, amely a 6-8. héttől az első félév végéig tart, körülbelül 10 héten át újabb 160 körüli nyelvórát jelent. A mai helyzetben erre az időszakra marad a csoportok nagy részénél a Színes Magyar Nyelvkönyv II. kötetének teljes anyaga, a nyelvtani rendszer előző szakaszban fel nem dolgozott döntő része és kb. 1000 köznyelvi szó. Ezt hasonló nagyságrendű szaktárgyi szóanyag egészíti ki. Az előző szakasz jelzőszámaival összehasonlítva jól látható a hallgatók egyenlőtlen terhelése az első félévben.

Ebben a periódusban egyre több hallgatónál figyelhetők meg a szellemi, pszichikai kifáradás jelei: különösen azoknál, akik korábban nem szoktak hozzá hasonló terhelésekhez, vagy több évet kihagytak a folyamatos tanulásban. A tananyag extenzív terjeszkedése és bonyolultabbá válása miatt ezeknek a hallgatóknak kevesebb a lehetősége a sikerélmény szerzésére.

Növekszik a csoporton belüli feszültség. Fokozódik a honvágy, az új környezet és élmények mozgósító ereje, vonzása általában csökken, az időjárás hidegebbre fordulása pedig további fiziológiás megterhelést jelent a többséget alkotó nem-európai hallgatók számára. A nehezebben haladó csoportoknál a stresszhelyzetet fokozza, hogy a tananyagot a vizsgáig mindenképpen be kell fejezni, így az utolsó leckék alapos feldolgozására, begyakorlására, valamint a globális ismételésre kevesebb idő jut, holott éppen ennek az ellenkezője lenne a kívánatos. A teljesítménycsökkenés, a nyelvi készségek fejlődésének megtorpanása eléggé elterjedt nyelvtanári vélemény szerint a szaktárgyak bevezetésének számlájára írható, bár mint láttuk, nemcsak erről van szó.

Az egyes szaktárgyak óraszámja a belépés idejétől függően az első félév végéig 50-60, 30-40, 20 tanítási óra körül ingadozik. A feldolgozott szaktárgyi anyag teljes terjedelme tárgyanként változóan kb. 20-50 tankönyvi oldal. A nyelvi anyag szerkezetében végrehajtott jelentős változtatásokon kívül, ezt a terjedelmileg nem túl nagy szakanyagot szorosan koordinálni kellene a nyelvi anyaggal. Tisztázásra várnak ezeknek tananyagoknak a jellegére, feldolgozási módjára, szókincsére, nyelvtani anyagára vonatkozó kérdések is.

A szaktárgyak oktatásában ez a szakasz mindenképpen átmeneti jellegű, amelyben a tananyag és a módszerek megválasztásánál nemcsak a belső tantárgyi szempontokat szükséges figyelembe venni, hanem fokozottan számolni kell a hallgatók nyelvtudásának szintjével, az elsajátított szókincssel és nyelvtani szerkezetekkel is. Ezeknek a szempontoknak a figyelembevételével minden bizonnyal csökkenthetők az éles különbségek az első két oktatási szakasz követelményei és terhelése között.

A *szaknyelvi-szaktárgyi szakasz* (vagyis a II. félév) a szaktárgyi anyagok és a szakirányú nyelvi jegyzetek feldolgozásának az időszaka. Ez 17-18 héten át kb. 180-200 nyelvórát és ennek kb. kétszeresét kitevő szaktárgyi óraszámot jelent. A szakirányú nyelvi jegyzetek anyaga a következőképp a nyelvoktató munka is nagymértékben független a szaktárgyi tananyagtól és oktatási módszerektől. A szakirányú nyelvi jegyzetek feldolgozásával az első félévi nyelvi-nyelvtani anyag rendszerezése, illetve bővítése a fő cél. A szövegek jelentős része népszerű-tudományos tematikájú és stílusú, amelyek azt a művelődéstörténeti, tudománytörténeti ismeretanyagot kívánják megadni, ami a hallgatók jelentős része számára részben vagy teljesen ismeretlen. Koordináció jelenleg csak abban van, hogy mind a nyelvi jegyzetek, mind a szaktárgyi anyag hasonló tematikai körben mozog.

A lexikai anyagra a szakirányú nyelvi jegyzetek esetében gyakran nem a célszerűség érvényesülése, hanem inkább egyfajta „parttalanság” a jellemző, ami még az úgynevezett „nyelvigényes” szakirányokban sem elfogadható. (Az elsőnek elkészült közgazdász szakirányú szakszótár pl. mintegy 4500 lexikai egységet tartalmaz. Ez azt jelenti, hogy bizonyos rátartásokat is figyelembe véve és mintegy 30 oktatási héttel számolva, heti 150-200 új szót kellene megtanítani, grammatikai kapcsolódásainak, jelentéstani összefüggéseinek kérdéseit tisztázni, bevésni és gyakorolni. Ez a fajta maximalizmus azzal a veszéllyel jár, hogy nem áll elég idő rendelkezésre a tanultak elmélyítésére, s így a hallgatókban felszínes tudás alakul ki.)

A hallgatók kb. egyötödének leszakadása a második félévben véglegessé válik, és a már ismertett okok miatt az év végi teljesítménymérésnél nem tudják az előírt követelményeket teljesíteni. Ez a helyzet nemcsak az egyén szempontjából jelent gondokat, hanem a csoportban folyó oktatómunkát is hátráltatja, annak eredményességét kedvezőtlenül befolyásolja.

A szakirányú nyelvoktatás jellegével, tantárgyaival és a tananyagok stíluskérdéseivel kapcsolatos viták érintik a népszerű-tudományos jellegű szövegek alkalmazásának kérdését is. A szakemberek egy része nem tartja szerencsésnek ilyen típusú szövegek alkalmazását a

nyelvoktatásban, mert ezek mind a publicisztikai, mind a tudományos stílusra vonatkozó stílusjegyeket tartalmazzák. Sokan úgy vélik, hogy több nehézséget okoz a hallgatóknak a népszerű-tudományos jellegű szövegek feldolgozása, mint amilyen eredmény ettől a szaktárgyak tanulásának segítésében várható.

A fentiekben a jelen oktatási rendszerünkre jellemző három oktatási szakasz tipológiájáról csak vázlatosan volt szó, valójában ennél jóval több módszertani és szervezési kérdéssel kellene beszélni.

7. Összefoglalva az elmondottakat, egy új oktatásfejlesztési koncepció kialakításához - véleményem szerint - a következő főbb kérdések vizsgálatára van szükség:

- a jelenleg használt nyelvi és szaktárgyi tananyagok, jegyzetek, tankönyvek elemzése (szókincselemzés, a nyelvi és szaktárgyi anyag szerkezeti, sorrendi kérdéseinek elemzése stb.);
- az oktatás szakaszossága, egyes oktatási szakaszok kapcsolatrendszerének összefüggései, a célok, követelmények, készség szintek megfogalmazása, a teljesítménymérés és értékelés módszerének kialakítása;
- az egyes oktatási szakaszok sajátosságaihoz alkalmazkodó tankönyvek szerkezeti, tartalmi és módszertani kérdéseinek tisztázása;
- a nyelvoktatáson és a szaktárgyi oktatáson belüli, valamint a nyelvi és szaktárgyi oktatás közötti koordináció megteremtésének, illetve továbbfejlesztésének lehetőségei és módszerei;
- a hallgatók terhelhetőségének mennyiségi és minőségi jellemzői, a tan-anyagfeldolgozás „lépésnagyságának” egzakt meghatározása;
- az előképzettségi hátrányok megszüntetésének lehetőségei, a differenciált oktatás továbbfejlesztésének módszerei;
- integrációs lehetőségek kimunkálása a szaktárgyi oktatás tananyagain belül;
- az intézeti előkészítés nyelvi és szaktárgyi szintjeivel, tananyagaival kapcsolatos egyetemi elvárások tisztázása.

A fenti és az azokkal összefüggő fontosabb kérdések oktatásmódszertani szempontú elemzése nélkül nehezen lehet elképzelni azt, hogy az intézeti oktatás tartalmi és módszertani szempontból a jövőben megújuljon és előrelépjen.

In: Intézeti Szemle 14. (1983) 4-9.p.

## **Éder Zoltán - Kálmán Péter - Szili Katalin**

### **Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában**

1. Már közhelynek számít, hogy a nyelv a kommunikáció eszköze, s tegyük hozzá: ma a nyelvtanuló is többnyire azért akar egy nyelvet elsajátítani, hogy azon kommunikálni tudjon. Ennek ellenére a magyart idegen nyelvként tanító kézikönyvek nagy része és jobbra maga az oktatás is a tananyagot nem a kommunikáció rendező elve szerint választja ki és csoportosítja, hanem a hagyományos nyelvtan „jól bevált” leírását követi. Nézetünk szerint azonban, ha a nyelv elsődleges célja a kommunikáció, a nyelvoktatás fő célja csakis a kommunikatív kompetencia kialakítása lehet.

A kommunikatív kompetencia a nyelvet beszélőnek az a képessége, amelynek segítségével a nyelv összetett szabályrendszerét grammatikailag helyesen és - az illető nyelvközösség kultúrájának, gondolkodásbeli sajátosságainak és társadalmilag érvényes szokásrendszerének ismeretében - a beszédhelyzetnek, valamint a szövegösszefüggésnek megfelelően alkalmazza. A kommunikáció-központú nyelvoktatás mind a tananyag tartalmában, mind pedig a tananyag felépítésében új szempontok érvényesítését teszi szükségessé.

Az alábbiakban a Magyarországon, tehát célnyelvi környezetben folyó egyetemi, vagyis haladó fokú magyar mint idegen nyelv oktatásának anyagában kíséreljük meg bevezetni a kommunikatív kompetencia kialakítását célzó változtatásokat.

2. A külföldi hallgatók hazánkban folyó egyetemi magyarnyelv-oktatását három alapelv együttes megvalósítása kell, hogy jellemezze.

Az egyik a magyar mint idegen nyelv szemléletének érvényesítése. Ez azt jelenti, hogy az oktatás a hagyományos nyelvtani leírás és az újabb nyelvészeti kutatások eredményeit sajátos céljainak és szempontjainak megfelelően építi be a magyar mint idegen nyelv rendszerébe.

A másik a nyelvi funkció-központúság. A hallgatók megelőzően szerzett, redukált, grammatikai beállítottságú nyelvismeretét az egyetemi oktatás új alapokra helyezi, a nyelvi jelenségek funkcióit, szemantikai összetevőjét előtérbe állítva fejleszti tovább, hogy a grammatikai kategóriák formális, atomizált rendszere helyett a nyelvhasználat, a nyelvi funkciók szerves egységét alakítsa ki.

Végül a harmadik a szövegközpontúság. Mivel a nyelvtudás fejlesztése, a kommunikatív kompetencia kialakítása - különösen ezen a fokon - már nem valósítható meg a hagyományos grammatikai részrendszerek (fonetika, morfológia, szintaxis, szókészlet) elkülönített vagy formális egymás mellett tanításával, az egyetemi magyarnyelv-oktatás a szöveget állítja a nyelvi stúdiumok középpontjába. A szöveg a nyelvi jelenségek legtermészetesebb hordozója, a grammatikai részrendszerek egymásra épülésének, egymástól függésének, mozgásformáinak legteljesebb illusztrációja.

3. Minthogy az egyetemi magyarnyelv-oktatás specifikus célú, ti. a külföldi hallgatóknak fokozatosan el kell jutniuk a szaknyelv szabályrendszerének aktív használatáig, hogy megfelelő szókincs birtokában eleget tudjanak tenni az egyetemi szakoktatás komplex követelményeinek (az előadások megértése, szakirodalom olvasása, jegyzetelés, gondolataik közlése és ismeretek visszaadása szóban és írásban), ezért elsősorban a szaknyelvi kommuni-

katív kompetencia kialakítására kell törekedni, s így a szakszövegek állnak az oktatás középpontjában. A válogatásba csak eredeti munkák kerülnek, mert ezeken mutathatjuk be a szövegek által képviselt nyelvi rétegek fő jellemzőit, mégpedig a köznyelvével többnyire megegyező nyelvtani szabályrendszert, illetőleg az attól való eltéréseket a mondatépítésben és a szókészletben.

A szakszövegek mellett a köznyelvi kompetencia megszerzését szolgálják a mindennapi nyelvhasználatra különösen jellemző - emotív, konatív, fatikus - funkciók grammatikai eszközeit és szókincsét tartalmazó szövegek. /.../

4. A grammatika a kommunikáció-központú oktatásban nem elvont, hanem a nyelv működését feltáró szabályrendszer, más szóval eszköz a kommunikatív kompetencia elérésére. Ez a felfogás a nyelv grammatikáját szerves egységnek tekinti, amelyben a részrendszerek egymásba épülnek, és egymástól kölcsönösen függenek. Ezért a grammatikai anyag leírásában-bemutatásában a hagyományos nyelvtani kategóriák csak eszközül szolgálnak a nyelvi funkciók kifejezésére. Illetőleg a használat rendező elve átalakítva és módosítva a kategóriák felépítését, beszédfunkciókon alapuló új csoportokat állít fel. /.../

5. A hazai magyarnyelv-oktatási gyakorlat előnyben részesítette a nyelvtani formát a nyelvi funkcióval szemben, és egy formát többnyire egy funkcióval társított. A külföldiek számára írt nyelvkönyvek például foglalkoznak a felszólító móddal, de a felszólítás egyéb eszközeit jobbra figyelmen kívül hagyják. Jellemzőek e tekintetben a gyakorlatok is, amelyek ilyenfajta utasításokat tartalmaznak: „Tegye felszólító mód egyes szám második személybe az alábbi igét!” Ezzel az eljárással a forma és a funkció elválik egymástól, s noha a diákok a gyakorlatot hibátlanul végrehajtják, a nyelvtani forma ismerete nem fejlődik nyelvhasználati készségüké.

Az egy forma: egy funkció megfelelés helyett a kommunikáció-központú nyelvoktatás egyfelől azt keresi, hogy egy funkciót milyen nyelvi formák fejezhetnek ki, másfelől pedig azt vizsgálja, hogy egy adott forma milyen funkciók betöltésére alkalmas. /.../ Ennek a szemléletnek az érvényesítése következtében a nyelvi jelenségek hol funkcionális, hol alaki összefüggéseik alapján kerülnek az oktatás előterébe, megkönnyítve ezáltal a külföldi hallgatóknak a nyelvi rendszer áttekintését és elsajátítását, és biztosítva egyúttal számukra az állandó ismétlést és rendszerezést.

6. Minthogy a grammatika oktatásának az a célja, hogy feltárja a nyelv működését, és mivel a szöveg maga a nyelvi működés, ezért a nyelvoktatás középpontjába a szöveget (ill. annak kisebb egységeit) kell állítanunk. A szövegmondat oktatása a mondatrészek kommunikatív funkcióit előtérbe állító és egyben a magyar aktuális mondattagolásnak legjobban megfelelő, ún. egy pólusú mondatfelfogást részesíti előnyben (szemben a mondat dualista felfogásával és leírásával). Az effajta mondatfelfogás szerint az állítmány szerepét leggyakrabban betöltő igét tekintjük a mondat fő pillérének; a többi mondatrészt pedig az ige - közvetlen vagy közvetett - bővítményének. Az egyes mondatrészeket funkcionális és alaki összefüggéseik mellett egymáshoz való viszonyukban, a szövegkohéziót biztosító szerepüket kiemelve tanítjuk. /.../

(Nyelvünk és Kultúránk 56. és Dolgozatok 5.)



**Kiss Jenő**

**Megjegyzések német anyanyelvűek magyartanításának  
módszertani kérdéseire**

1. A magyar nyelv oktatása - még ha viszonylag kis mértékben folyik is - számunkra fontos és komolyan veendő tényező: a magyarság megismertetésének, a magyar kultúra bemutatásának kitűnő, sőt - célja megvalósulása esetén - legjobb eszköze. Természetes tehát, hogy nyelvünk oktatásának minél eredményesebbé tétele érdekünk, ezen munkálkodni pedig kötelességünk. Ennek szükségességét fokozottabb mértékben érezzük akkor, amikor világnyelvet, illetőleg világnyelveket tanult hallgatókat tanítunk anyanyelvünk rejtelseire: a nyelvtanítás terén is nagy tradícióval rendelkező világnyelvek oktatása ugyanis - elsősorban éppen kitűnő tankönyvek miatt - magasabb színvonalú, differenciáltabb a magyar nyelv oktatásánál, s hallgatóink bizony nem rejtik véka alá az összehasonlításból önként adódó kritikai megjegyzéseiket.

2. Az alábbiakban göttingai lektori tapasztalataim alapján kívánok fölvetni néhány kérdést, amelyek a magyartanítás módszertanának problematikájába tartoznak. A szokásostól eltérően azokkal a kérdésekkel foglalkozom, amelyek a magyar nyelvet a könnyebb megtanulhatóság oldaláról mutatják. Mondanivalómat három pont köré csoportosítom, amelyek a dolgozat vezérfonalául is szolgálnak egyúttal. Ez a három pont didaktikailag determinált sorrendben a következő: a) a magyar nyelv megtanulhatóságával kapcsolatos előzetes negatív vélemény, illetőleg pszichikai hozzáállás elvi „kritikája”, illetőleg „megszelídítése”; b) annak tudatosítása, hogy a magyar nyelv nyelvtanulási szempontból előnyösnek mondható tulajdonságokkal is rendelkezik; c) nyomatékos hangsúlyozása és kiemelése a magyar és német nyelv között lévő számos konvergenciának. Dolgozatom végén röviden a nyelvkönyv sokat vitatott kérdését is érintem.

3. Nyelvünk nagyon nehezen tanulható nyelv hírében áll. Ennek különböző okai vannak, amelyeket megmagyarázhatunk, a tény azonban tény marad, s ezzel, mint a magyartanulást gátló pszichikai tényezővel a magyar nyelv tanárának okvetlenül számolnia kell. Az átlagos külföldi hallgató, ha mást nem is, ezt biztosan tudja a magyar nyelvről, akár tudományos könyvek, akár ismeretterjesztő vagy turisztikai kiadványok alapján tájékozódik. Annak, hogy a magyar nyelvről - és a magyar kultúráról - még ma is annyi téves elképzelés él szerte a világon, elsősorban mi magunk vagyunk az okai. Nyelvi elzárkózottságunk tényét nem elég csupán tudomásul venni; világnyelveken hozzáférhetővé kell tennünk tudományszakunk eredményeit összefoglaló művek formájában. A külföldi magyartanítás különösen is érzi *Benkő Loránd* véleményének igazát: „Nyelvünk egészéről alapos idegen nyelvű összefoglaló tájékoztatót kell adnunk a külföld számára, mert az ebbéli ténykedés terén nyelvünk és nyelvtudományunk presztizsét veszélyeztetve nagyon elmaradtunk.” (NytudÉrt. 65. sz. 65.).

Az, hogy egy nyelv nehéz-e vagy sem, voltaképpen költői kérdés. Minden nyelv nehéz is, meg nem is. Nincs objektív kritériumunk, amellyel a nyelveket megtanulhatósági sorrendbe állíthatnánk. Egy azonban bizonyos: minden nyelv megtanulható. Az pedig, hogy kinek melyik nyelv nehéz, embere válogatja. Legelsősorban *anyanyelve* determinál mindenkit. Ha valaki anyanyelvéhez közel álló nyelv tanulásaiba vág, bizonyára nem találja nehéznek a választott nyelvet. A finneknek nem nehéz az észt, a cseheknek a szlovák, a spanyoloknak a portugál, a lengyeleknek az orosz, a hollandoknak a német - és fordítva is természetesen. De nehéz az angoloknak a finn, a finneknek az orosz, az oroszoknak a spanyol és így tovább. -

Ami másodsorban befolyásolja véleményalkotásunkat: milyen nyelvet, nyelveket tanultunk a választott nyelv tanulása előtt. Nekünk magyaroknak nemcsak azért nehéz az elején a finn nyelv, mert nagyon eltávolodott az idők folyamán a két rokon nyelv egymástól, hanem azért is, mert hozzá vagyunk szokva más típusú nyelvek, az indoeurópai nyelvek (latin, orosz, angol, német, francia) tanulásához s belénk vésődött az idegen grammatikai gondolkodás, mely gátolja az egyébként anyanyelvünkhöz hasonló szerkezetű nyelv megtanulását. Nem véletlen tehát, hogy azok a külföldiek, akik finn nyelvi ismeretekkel kezdenek magyarul tanulni, gyorsabban haladnak a magyarban, mint a többiek. - Harmadsorban szerepet játszik a véleményformálásban az is, hogy a tanulandó nyelv az *ismertebb, emlegetettebb nyelvek* közé tartozik-e vagy sem. Az ismeretlennel szemben ugyanis általában mindig több fenntartásunk van. S ezeket a fenntartásokat csak a tények: az illető nyelvvel való jobb-rosszabb megismerkedés tüntetheti el végleg.

Az említett három körülmény mindegyike „ellenünk” szól ugyan, de éppen e szempontok megvilágításával magyarázhatjuk meg, hogy a magyar nyelv nehéz volta - miként a többié is - relatív dolog, s hogy a nyelvünk megtanulhatóságával szembeni súlyos ítélet nem kis részben tudománytalan szubjektív vélemények, illetőleg előítéletek általánosítása. Ezzel jó, ha a magyarul tanuló németek - de más nyelvűek is - tisztában vannak. Ennek ismeretében némileg bizonyára csökken a velük született hitelenségük nyelvünk megtanulhatóságával szemben. A *captatio benevolentiae* elérése vagy megközelítése tanítványaink negatív pszichikai hozzáállásának megszelidítése első pillanatra tán lényegtelennek látszik, valójában pedig igen fontos tényező.

4. Az elvi jellegű bevezetés után konkrét tényeknek: a bizonyítékoknak kell következni. Bizonyítanunk kell tehát, hogy nyelvünknek vannak olyan pontjai, amelyek a legszigorúbb kritika szerint is könnyen megtanulhatók - éspedig bárki számára. Az alábbiakban ezekből mutatok be néhányat.

Kezdjük azzal, ami a nyelvtanítás során is az első órák feladata, a helyesírással. A magyar *helyesírás* egyszerű. Fonetikus jellegénél fogva általában biztosítja, hogy a szavakat úgy írjuk, ahogy kiejtjük. Ez azt jelenti, hogy a magyarul tanuló külföldinek általában nem jelent különösebb nehézséget beszélt vagy hallott szavakat leírt szavakkal, leírt szavakat beszélt vagy hallott szavakkal azonosítani. Beszéd és írás tehát viszonylagos harmóniában van, ami nagy könnyebbséget jelent a nyelvet tanuló számára. Ez más nyelvek helyesírási rendszerével való összehasonlítással érthető, magyarázható meg igazán. Az angol és a francia nyelv erősen történeti helyesírása például az angolt és a franciát tanuló külföldit - kis túlzással élve - majdhogynem dupla munkára kényszeríti az elején. Sok esetben ugyanis külön meg kell tanulni a szó leírt s külön a beszélt, kiejtett változatát, ahogy például a francia *eau* (kiejtve: ó) és az angol *enough* (kiejtve: *inaf*) esetében. A magyarban ilyen meglepetések nem érik az embert. Részletkérdésekre, a magyar helyesírás nehezebb szabályaira (toldalékolt szavak) ne térjünk ki, ezek csak később merülnek föl a tanítás során. Az pedig didaktikai elv, hogy nehézségeket nem jelzünk előre.

A kivétel nélküli szabály mindig jó ajánlólevél a nyelvoktatásban a tanulandó nyelv számára. A magyar *hangsúlyozás* is ezek közé tartozik: nem kell sem megérteni, sem gondolkodni rajta. Tudomásul kell venni csupán, s kis gyakorlattal tökéletesen elsajátítható. Érdekes ezzel összefüggésben rámutatnunk arra, hogy azoknak a nyelveknek a hangsúlyozását jóval nehezebb megtanulni, amelyekben a hangsúly nem egy meghatározott szótagon van. A németben például *leben* ‘élni’ *das Leben* ‘az élet’, de *lebendig* ‘élő’; *Hannover*, de: *Hannoveraner* ‘hannoveri’; *Musik* ‘zene’, de: *Musiker* ‘zenész’ stb. S ezt bizony külön meg kell tanulni.

A *grammatikai nem* hiánya, bár természetesen különösnek hat indoeurópai anyanyelvűek számára, a gyakorlatban - a nyelvtanulás folyamán - nem jelent semmi nehézséget. Ellenkezőleg. Ennek kapcsán rámutathatunk arra, hogy a német nyelv milyen nehéz ebből a szempontból: a *der, die, das* átka kíméletlenül üldözi - főleg az elején -, akinek a német nem anyanyelve. Külön meg kell tanulni ugyanis a főnevekhez a névelőt, ami tehertétel, s ez a magyarban nincs. A nemekkel a nyelvi logikát kereső is sokszor kudarcot vall: a *kanál, villa, kés* egy fogalomkörbe tartozó triumvirátusa a németben ugyanis háromféle nemű: *der Löffel, die Gebel, das Messer*.

Alapvetően fontos, hogy a hallgatóinkat meggyőzzük a *magyar szókincs világos jellegéről*. A magyar nyelv megtanulhatatlanságának okát ugyanis nagyon sokan szókincsünk szokatlan, idegen (ezért nem világos) voltában látják. Tudnunk kell azonban, hogy szókincsünk az indoeurópai anyanyelvűek számára tűnik nem világosnak. Szavainkat általában hosszúnak tartják, amelyhez zavaró (tudniillik őket zavaró) tényezőként járul a prepozíciók hiánya is. Meg kell tanítanunk hallgatóinkat arra, hogy szókincsünk igenis világos jellegű. Megfelelő irányítás mellett, fokozatosan adagolt morfológiai ismeretekkel erre egyébként maguk a hallgatók jönnek rá, s - tapasztalatból tudom - élvezettel dúskálnak a nagy számú képzési, összetélteli lehetőségek között. Tisztázni kell tehát a tö-, jel- és rag morfémaik természetét, funkcióját, kapcsolódási sorrendjüket, be kell mutatni a produktív és gyakori képzőket, foglalni kell az összetett szavakkal. Hangsúlyozni kell a töszavak, a szókincs bázisának a magyarban való egyalakúságát, változatlanságát. A nem nagy számú kivételre való utaláskor rámutathatunk arra, hogy a német nyelv e tekintetben jóval problematikusabb nyelvtanulási szempontból, vö. *fahren : fahrt : fuhr : gefahren* 'utazik'; *singen : sang : gesungen* 'énekel', *tun* 'cselekszik' : *Tat* 'tett', *Vater* 'apa' : *Väter* 'apák' stb. Megemlíthetjük továbbá, hogy hosszú, összetett szavak vannak a németben is, pl. *Schwanger-schaftsunterbrechung* 'terhesség-megszakítás', *Familienangehörige* 'családtag', *Luftwaffenjagdbomberbeschwader* 'vadászbombázó-repülőezred', *Krankenversicherungspflicht* 'betegbiztosítási kötelezettség', *Kraftfahrzeugmechanikermeister* 'autószerelő mester', *Donaudampfschiffahrtsgesellschaftskapitanskajütenbeleuchtung* 'a dunai gőzhajózási R.T. kapitányi kajütjének világítása' stb.

5. A nyelvek közt levő konvergens elemek, jelenségek nagy mértékben segítők a nyelvtanulásnak. A kontrasztív (egybevető) nyelvi kutatások ugyan még adósak a nyelvoktatás alapjául szolgálható összefoglaló munkákkal, az azonban a gyakorlat alapján egyértelműen világos, hogy az anyanyelvvel egyező vagy ahhoz hasonló nyelvi jelenségek könnyűszerrel elsajátíthatók. E tény nagyszerű lehetőséget jelent a nyelvoktatásban. Az egyező nyelvi jelenségek ismeretében ugyanis meghatározott mennyiségű anyagot könnyen és gyorsan megtaníthatunk. Mivel ezek a jelenségek kötődnek a megfelelő anyanyelvi jelenséghez, könnyen bevésődnek, megmaradnak. Nem lebecsülendő velejáró lélektani hatás sem: a tanulók könnyebben jutnak sikerélményhez, ami önbizalmukat, tanulási kedvüket növeli.

Szinkrón szempontból közömbös, hogy két vagy több nyelv között levő egyező és különböző jelenségek hogyan jöttek létre. A nyelvtanítás ugyanúgy hasznosítja a nyelvrokonság tényéből következő, miként a párhuzamos különfejlődés vagy éppen a véletlen okozta egyezéseket. A nyelvoktatásban a történeti háttér, illetőleg a fejlődés rövid bemutatása sok esetben azonban nagyon is hasznos, az órát érdekesebbé, színebbé, a témát könnyebben érthetővé tevő tényező. A német és a magyar nem rokon nyelv, ezt mindenki tudja. Azt azonban már nem, hogy milyen sok egyezés van a két nyelv között (Nem véletlen, hogy E. Lewy a két nyelvet egy típusba sorolja híres tipológiai munkájában: *Der Bau der europäischen Sprachen*, 78, 89.) A következőkben azokról az egyezésekről lesz szó - ismét a teljesség igénye nélkül -, amelyeket német anyanyelvűek magyartanításában véleményem/tapasztalatom szerint sikerrel

fel lehet használni. Példáimat a magyarból kiindulva, s a didaktikai lehetőségek kiemelése végett történeti szempontból csoportosítva közlöm.

A legkézzelfoghatóbb egyezések a mindkét nyelvben azonos vagy hasonló szavak. Nyelvünk nagy számú *német jövevényszava* meghatározott mennyiségű szókincs könnyebb elsajátítását teszi lehetővé nemcsak német anyanyelvűek, de a németül tudók számára is. Német jövevényszavainkból vö: például: *tánc* (<Tanz), *papír* (<Papier), *suszter* (<Schuster), *drót* (<Draht), *erkély* (<Erker), *herceg* (<Herzog), *gróf* (<Graf), *farsang* (<Fasching), *staffíroz* (<staffieren), *cukor* (<Zucker) stb. (l. Benkő: MNyTört. 289-293.). - Ugyanez vonatkozik természetesen a *német nyelv magyar jövevényszavaira* is, vö: *der Tolpatsch, tolpatschig* 'ügyetlen' (<talpas), *die Kandare* (<kantár), *der Tschardasch* (<csárdás), *die Pußta* (<puszta), *der Paprika* (<paprika), *der/das Gulasch* (<gulyás), *der Husar* (<huszár), *die Kutsche* (<kocsi) (Kluge: *EtWb.*<sup>20</sup>) stb. - Külön fejezetet alkotnak a *nemzetközi szók, vándorszók, műveltségzők*, amelyek hozzánk zömmel német közvetítéssel kerültek, s amelyek nagy számuknál fogva fokozott mértékben elősegítők a szótanulásnak; pl. *dáma* : *Dame*, *csokoládé* : *Schokolade*, *atlasz* : *Atlas*, *stadion* : *Stadion*, *atom* : *Atom*, *luxus* : *Luxus*, *bank* : *Bank*, *lexikon* : *Lexikon*, *rádió* : *Radio* stb. (L. Benkő: i.m. 300-305.). - Nagy segítséget jelent német hallgatóinknak az a tény, hogy sok német példára alkotott *tükörszó* van nyelvünkben: „Tükörszavaink legnagyobb része ... *német* nyelvi minták után igazodott” (i.m. 306.); pl. *álláspont* : *Standpunkt*, *tetszhalál* : *Scheintod*, *kebelbarát* : *Busenfreund*, *vízesés* : *Wasserfall*, *vérszegény* : *blutarm*, *szolgálatkész* : *dienstfertig*, *vámmentes* : *zollfrei*, *kiértékel* : *auswerten*, *kimondottan* : *ausgesprochen*, *kizárólag* : *ausschließlich*, *kivéve* : *ausgenommen* stb. (i.m. 305-306). - *Igeköötős igéink* egy része teljes egyezést mutat a megfelelő német szavakkal: a *be-* igeköötös magyar igék egy részének a németben például *ein-* igeköötővel alakult német igék felelnek meg, mint például *einbauen* : *beépít*, *einbetten* : *beágyaz*, *einbilden* *beképz*, *inbinden* : *beköt*, *einblicken* : *bepillant*; *einbrechen* : *betör*, *eindringen* : *benyomul*, *eindrücken* : *benyom* stb. *Meg-* igeköötös igéink egy része *ver-* igeköötös német igékkel egyezik meg, vö: *verändern* : *megváltoztat*, *verangstigen* : *megfélemlít*, *verbessern* : *megjavít*, *vereiteln* : *meghiúsít*, *verfilmen* : *megfilmesít* stb. A *ver-* igeköötös német igék egy bizonyos részének a magyarban *el-* igeképzős igék felelnek meg: *verdrehen* : *elfordít*, *verderben* : *elpusztít*, *verdecken* : *elfed*, *verpassen* : *elpasszol*, *elmulaszt*, *verfehlen* : *elhibáz* stb. - A német nyelvtanítás magasabb fokán kerül sor rá, de megemlítendő a német és a magyar között a *szólások, frazeológiai egységek* tekintetében levő nagyszámú egyezés is, pl. *költői vénája van* : *er hat eine dichterische (oder poetische) Ader*, *szegénységi bizonyítvány* : *Armutszeugnis*, *kézpénznek vesz* : *etwas für bare Münze nehmen*, *fübe harap* : *ins Gras beißen*, *lelkére köt* : *jemandem etwas auf die Seele binden*, *orrára köt* : *jemandem etwas auf die Nase binden*, *derült égből villámcsapás* : *wie ein Blitz aus heiterem Himmel*, *vért izzad* : *Blut schwitzen*, *ég a talaj a lába alatt* : *der Boden brennt ihm unter den Füßen*, *körmére ég a munka* : *die Arbeit brennt mit auf den Nageln*, *tudja, hol szorít a cipő* : *er weiß, wo ihn der Schuch drückt* stb.

6. Röviden szót kívánok ejteni a nyelvtanítás egyik legfontosabb segédeszközéről a nyelvkönyvről is. Tisztában vagyok azzal, hogy tökéletes, minden igényt kielégítő nyelvkönyvet nem lehet írni, már csak az igények sokfélesége miatt sem. Van ugyanis, aki műfordító, s van, aki tolmács akar lenni. Mások turisztikai célból szeretnék ezt-azt, fontosabb szavakat, kifejezéseket megtanulni. Ismét másokat csak egy speciális témakör vagy szakma szókincse érdekel. Van, aki minden áron beszélni óhajt megtanulni, van olyan is, akinek célja csupán a szótárral való olvasás. Van, akit csak a választott nyelv grammatikája érdekel, van, akit minden más, csak az nem (sic!). Van, aki önszántából tanul nyelvet, olyan is akad azonban, aki valamilyen kényszerből teszi. Van olyan ember, aki több nyelv ismeretében fog hozzá egy újabb nyelv megtanulásához, van olyan is, aki idegen nyelvvél komolyabban

még nem is foglalkozott. Ebből a teljességre korántsem törekvő felsorolásból világosan kitetszhet, milyen roppantul nehéz feladat előtt áll a nyelvkönyvíró. Pedig a fentiekhez odasorolandó még egy, mindmáig bizony alig-alig figyelembe vett „súlyosbító” körülmény is: a *tanuló anyanyelve*. Korántsem mindegy ugyanis, hogy kinek: németnek, angolnak, finneknek, japánnak vagy vietnaminak tanítjuk a magyart. Mert ha valóban eredményesen akarjuk tanítani a nyelvet, éspedig bármelyik nyelvet, akkor a legmesszebbmenőkig figyelembe kell vennünk a tanulók nyelvi *determináltságát*: anyanyelvüket. A németeket például meg kell tanítani arra, hogy a számnevek után a magyarban egyes szám áll (*egy könyv, száz könyv*), a finneknek ezt jóformán említeni sem kell. Miért? Azért mert a finn tanuló anyanyelve után úgyis egyes számot használ (*yksi kirja, sata kirjaa*) a német viszont többes számot használna (*ein Buch, hundert Bücher*). A magyar magánhangzó-harmónia sok gondot okoz a németeknek tanulmányaik kezdeti stádiumában, a finneknek egyáltalán nem. A finn anyanyelvű ugyanis saját anyanyelve ellen követne el főbenjáró vétséget, ha *asztal-ban* helyett *asztal-ben-t* mondana: a finnben ugyanis megvan ugyanez a törvényszerűség (*pöydässä* ‘asztalban’ és nem *pöydä-ssa*). És így tovább. Ebből a tényből viszont önként adódik az a következtetés, hogy a nyelvkönyv írójának szem előtt kell tartania minden egyes szabály megfogalmazásakor a nyelvkönyv leendő használóinak az anyanyelvét. Más szavakkal ezt úgy is mondhatnánk, hogy más magyar nyelvkönyvre van szüksége a német, másra az angol, ismét másra az orosz anyanyelvűeknek. Ez persze nem azt jelenti, hogy annyiféle magyar nyelvkönyvet kell írunk és piacra dobnunk, ahányféle nyelvű idegen magyarul tanul. Elég lenne - véleményem szerint - a világnyelveket, mindenekelőtt az angolt, németet, orosz és a franciát, valamint egyéb, magyar szempontból fontosabb nyelveket: olaszt, lengyelt és a szomszédos államok nyelvét figyelembe vevő magyar nyelvkönyveket elkészíteni. (Ilyen jellegű, finnek számára írt magyar nyelvkönyv már van.) S azt sem kell külön mondanunk, hogy ezek a nyelvkönyvek különbségeik ellenére is lényegében nagyon is hasonlóak lennének. A különbségek egyébként nemcsak a grammatika felépítésében, tállálásában, hanem a szövegek kiválogatásában is fontos szerepet játszanának. Hogy német-finn példánál maradjunk: a finnek számára érdekes és hasznos is egy olyan olvasmány, ami a közös, finnugor eredetű szavakat mutatja be; németek számára ez viszont kevésbé érdekes, s még kevésbé hasznos. Lengyelek számára írandó tankönyvben részletezhetjük közös történelmi múltunk eseményeit - angoloknak ilyesmiről nem írhatunk, stb.

7. A fentiek egyértelműen azt a gondolatot sugallják, hogy ilyen természetű nyelvkönyv megírására siker reményében egy ember aligha vállalkozhat. Két, pedagógiailag-nyelvészetiileg iskolázott, tapasztalt szerző közös munkája ígéri a legtöbb eredményt. Egyikük a tanítandó nyelvet és kultúrát, másikuk a leendő tanulók nyelvét és kultúráját képviselné anyanyelvi szinten. A német anyanyelvűek, illetőleg a németül tudók (ilyen is nagyon sok van!) számára írandó magyar nyelvkönyvet ideális esetben tehát egy magyar és egy német szakember készítheti el közös munkával. Eme követelményt vagy ha tetszik óhajt egyébiránt a gyakorlat már fényesen igazolta. Gondoljunk csak például a fent jelzett módon, társszerzőségben németek számára írott finn (*H.Fromm-M.Sadeniemi: Finnisches Elementarbuch*. Helsinki, 1956), a finnek számára írott magyar (*Ö.Lavotha-V.Tervonen: Unkarin oppikirja*. Tietolipas 27. Helsinki, 1961), valamint a németek számára írott magyar nyelvkönyv (*P.Kárpáti-H.Sirecki: Wir lernen ungarisch sprechen*. Leipzig, 1964) sikerére, illetőleg annak visszhangjára (l. például a *Finnisches elementarbuch* ismertetését: *W.Schlachter: Ural-Altäische Jahrbücher* XXIX, 116-8.; *T.Itkonen: Virittäjä* 1956: 298-9). A fent említett, németek számára írott magyar nyelvkönyv, úgynevezett Taschenlehrbuch, amely természetéből következően csak meghatározott igényt elégíthet ki, s egy modern magyar nyelvkönyv hiányát bizonyos tekintetben ugyan enyhítheti, de nem oldja meg. Egy részletes, tüzetes modern magyar nyelvkönyv sürgető szükségességét elsősorban azok érzik és látják, akik a

rendelkezésre álló - egyébként több szempontból hasznos - nyelvkönyvből tanulnak és tanítanak. Amíg azonban nem születik meg a fentebb említett módon egy új magyar nyelvkönyv német anyanyelvűek számára, addig bizonyára még sokszor kell hallanunk-olvasnunk lelkiismeretünket zavaró sommás véleményt: „Wer besonders schnell lernen will (ti. magyarul), dem empfehle ich ein von Deutschen mit deutscher Gründlichkeit geschriebenes Lesebuch” (*E. Neumayr* in: *Merian*. Heft 10/XXI, 35).

In: A magyar nyelv kutatásának és oktatásának módszertani kérdései. Bp. 1971. 231-240.p.

## **III. 2. A MAGYAR NYELV OKTATÁSA KÜLFÖLDÖN**

## Horváth Máttyás

### A magyar mint környezeti nyelv diszciplináris és oktatási kérdései

Mikor kezdődhetett a természetes kétnyelvűség a magyar nyelvterületen? Valószínűsíthetően 1100 évvel ezelőtt, a magyar honfoglalás idején. A honfoglalók között ott találjuk a Nyitrai Dukátusban letelepített kabarokat, a délvidéki gyeű kaliz nemzetségeit, az alánokat is. Írásos emlék nem maradt, hogy ezek a néptöredékek a nyelvcsere mely fázisában voltak a jelzett korban, vagy milyen ütemben történt az elmagyarosodásuk.

Ugyanakkor a honfoglalók sem érkeztek a Kárpát-medencébe egy egységes etnikai vákuumba. Az új hazában összefüggő tömbökben élő avarokat találtak, a Dunántúlon pedig valószínűleg pauperizálódott római polgárokat. Erre utal az a tény, hogy a szakrális fejedelem és Árpád szállásterülete római romvárosok közelében volt, azaz a fejedelmi kíséret szükségleteit kielégítő római kézművesek szomszédságában. A szláv jövevényszavak tömege jelzi, hogy a fejedelmi fegyveres kíséretben zömmel keleti szláv varég harcosok, az elfoglalt területeken pedig szláv populáció élt. A legóvatosabb nyelvészeti és történelmi számítások szerint is a honfoglalás utáni 150 évben a terület jelentős részén *részleges szláv-magyar kétnyelvűséggel* kell számolnunk. A vallásra vonatkozó tömeges szláv jövevényszavak arra utalnak, hogy a kereszténység felvételekor olyan papokra bízhatták az új hit terjesztését, akiknek nem kellett tolmács az igehirdetéshez.

Az idegenek jelenlétéről már első jogszabályunk, Szent István *Intelmei* is megemlékezik. Lényegében az első nyelvhasználati rendelkezésnek is tekinthetjük. A későbbi századokban mindenki a magyar nemzet tagja volt, függetlenül attól, hogy milyen nyelvet beszélt.

A polgárosodás kezdetén növekedett az érdeklődés a magyar nyelv tanulása iránt. *Éder Zoltán: Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből* című tanulmányában (Magyar Nyelvőr, 1983/3.) idézi a következőt a Tudományos Gyűjteményből:

„A magyarosodás szelleme főleg az 1825-diki országgyűlés óta, hazánk nem csak magyar születésű, de ... idegen nemzetű és ajkú lakosai között is felébredvén ... a magyar nyelv tanulásának szükséges volta naponként érezhetőbb és közönségesebbé lön.”

Ezt a korszakot ma az ipari forradalom korának nevezzük. A manufaktúrákat felváltja a gyáripar, az ipari készítmények tömegesedése pedig piacot keres. A feudális helyhez kötöttségek engednek merevségükből, megkezdődik a munkaerő átcsoportosulása, a munkaerő-vándorlás. Mindezek megkövetelik, hogy az addigi *természetes kétnyelvűség helyett szervezeten jussanak egyesek a magyar nyelvismeret birtokába*. Tehát a gazdasági érdekek jelentkeznek kényszerítő erőként, és nem politikailag diktált elmagyarosítási törekvések a mozgató erők ebben a korszakban. Eötvös József nevéhez fűződik a kötelező népiskolai törvény, amelyben biztosította az országban élők számára az anyanyelvi oktatást, tekintet nélkül az etnikai hovatartozásra. Előirányzataival élen járt Európában, sok tekintetben megelőzve a fejlettebb nyugat-európai államokat is.

Az elmúlt 10 év politikai indulatai, impériumváltozásai mindebből keveset hagytak meg. Ám azt kell mondanom, hogy tekintet nélkül a mindenkori politikai helyzetre, érvényes jogszabályokra, a gyakorlat azokon a területeken, ahol a lakosság vegyes nemzetiségű volt, továbbra is a történelmi hagyományokat követte - jól megfontolt gazdasági érdekből.



A *Bácskában* ma a következő jelentősebb nemzeti csoportok élnek: *szerbek, horvátok, magyarok, szlovákok, ruszinok*, a *Bánságban* pedig *románok*. A nemzetek sorából hiányoznak a németek. Mindaddig, amíg a piacgazdaság létezett és funkcionált, ezeknek a nyelveknek a kölcsönös ismerete általánosan elterjedt gyakorlat volt. A két világháború közötti időszakban hiába írták ki a közigazgatási helyiségekben, hogy „Beszéld az államnyelvet!”, ez csak a közigazgatásra vonatkozott. A gyakorlatban az iparban, kereskedelemben, a szabadfoglalkozásúak körében továbbra is maradt a *két- vagy többnyelvűség*. A gazdasági érdekeltség diktálta és éltette ezt. A jelenséget azonban nem lehet csupán ezekre a területekre korlátozni. Ez így volt Erdélyben és valószínűnek tartom, hogy hasonló volt a helyzet Burgenlandban vagy a mai Szlovákia területén is.

A szocialista társadalmakban megváltozott a helyzet. A piacgazdálkodást felváltotta a tervgazdálkodás, a kereskedelmet az „elosztás”. A nyelvhasználati hagyományok kezdtek halványulni annak ellenére, hogy a rendszer internacionalizmust, teljes jogegyenlőséget hirdetett minden nemzetiség számára.

Jugoszlávia volt az első „eretnek” a szocialista táborban. Kiközösítése azt eredményezte, hogy megindulhatott sajátos útján, kereshette a számára legmegfelelőbb társadalmi és gazdasági modellt. 1963-ban hozott alkotmányának 41. szakasza leszögezte:

„Az alkotmány biztosítja a polgárok szabadságát nemzetiségének és kultúrájának kifejezésére, valamint anyanyelvének használatára.”

A legnemesebb elvek is lejáratták magukat, ha a gyakorlatban nem alkalmazzák. Az akkori társadalomban azonban megvoltak azok az erők, amelyek a megvalósítás mellett voltak. A közigazgatásban, igazságszolgáltatásban, gazdaságban kétnyelvű, írástudó emberekre volt szükség. Ezek biztosítását a közoktatásnak kellett vállalnia. Azokban a körzetekben, ahol a magyarság Jugoszláviában összefüggő tömbökben él, a más nemzetiségűek különböző szinten ismerik a magyar nyelvet.

*Történelmi hagyománya van a kétnyelvűségnek, tanítási gyakorlata azonban nem létezett.* Kezdtünk tapasztalatok után kutatni, és tanulmányozni az idegen nyelvek tanításának korszerű módszereit. A zágrábi *Guberina* professzor nyelvtanítási műhelyében magyar nyelvlecke is készült, de inkább kuriózumként. Azt akarta érzékeltetni, hogy az indoeurópai nyelvek tanításában alkalmazott módszerek használhatók az attól teljesen különböző nyelvek oktatásában is. Megismertük a budapesti Nemzetközi Előkészítő Intézet módszereit, tankönyveit. Itt azonban felnőtteket tanítottak, akiknek teljesen eltérő volt a motivációja az általunk oktatott tanulókéthoz. Maradt tehát a „magad uram, ha szolgád nincs” elv gyakorlati alkalmazása: kisebb hazai pedagógiai műhelyekben egy-egy elv kipróbálása, új ötletek alkalmazása, tanítási doktrínák lefektetése.

Közben kedvező irányt vettek a tanítás szervezeti feltételei is. Kezdetben egy-egy iskolában kisebb tanulócsoportok jelentkeztek magyarórákra. Mivel különböző évfolyamokból verődtek össze, szinte lehetetlen volt elfogadható, pedagógiaiilag indokolt órarendet szerkeszteni. Vagy tanítás előtt vagy tanítás után szervezték meg a nyelvi foglalkozásokat. Ez a megoldás nem bizonyult hasznosnak. A gyermekek nyűgnek tekintették a magyart. A másik gátló tényező a tanulók különböző életkora volt. Az első évben még valahogy meg lehetett szervezni a tanítást, mert a startvonalról indultak. A következő évben a csoporthoz újak csatlakoztak, akikkel külön kellett foglalkozni. Ha ehhez hozzáteesszük, hogy a jelzett különbségek mellett a gyermekek környezetüktől függően különböző szinten beszélték a magyart, akkor érthetővé válik, hogy a pedagógusok milyen bonyolult feladat megoldására vállalkoztak.

Javult a helyzet, amikor a községi tanácsok döntöttek a magyar nyelv bevezetéséről. A magyar nyelv ismeretére szükség van a közigazgatási területen, ezért a szülők beleegyezésével általánosan bevezették tantárgyként a magyar nyelv tanítását a szerbhorvát tanítási nyelvű osztályokban, az óvodáktól a középiskoláig. Így a szervezeti kérdések megoldódtak, ehhez azonban hirtelen nagyobb számú hozzáértő pedagógusra is szükség volt. Ennek érdekében jött létre a *szabadkai Tanárképző Főiskola*, ahol *a magyar mint környezeti nyelv tanárai számára önálló tanszék létesült*, az óvónő- és tanítóképzőkben pedig bevezették a tantárgy módszertanát.

A tankönyvírásban példás együttműködés született. Jugoszlávia, Magyarország és Csehszlovákia a hatvanas évek végén közös tankönyvet fogadott el az általános iskolák 1-2. osztálya számára a környezeti nyelvek tanításához. Sajnos, ezek a tankönyvek ma már inkább az oktatástörténet kuriózumai, mert a csehszlovák események<sup>248</sup> elvágták a további együttműködés lehetőségeit.

Mihelyt Észak-Bácska körzetében a magyar mint környezeti nyelv tanítása általánossá vált, a felsőoktatásban is jelentkezett az igény a nyelvtanulás folytatására. A bölcsészkaron minden szakon kötelező két évig egy választott idegen nyelvet tanulni. Így a hetvenes években a magyar nyelv is helyet kapott a választható nyelvek csoportjában. Azok a szláv nemzetiségű bölcsészhallgatók ugyanis, akik 13 évig tanulták előzőleg a magyart, szívesen folytatták egyetemi tanulmányaik alatt is a megkezdett nyelvtanulást. A nyelvtudás és a nyelvvizsga számos előnnyel jár. Pl. az idegen nyelvek tanárai a magyar nyelv ismeretében tantárgyukat a magyar tanítási nyelvű osztályokban is taníthatják, vagy növekednek az elhelyezkedési lehetőségeik.

A tömegesedés más előnyökkel is járt. Sok iskolában, ahol egy-egy évfolyamon párhuzamos osztályok működtek, és több tanárt foglalkoztattak a környezeti nyelv oktatására, lehetőség volt a tanulók csoportosítására a nyelvi előmenetel alapján. Egyidőben dolgozhattak a kezdők és haladók más-más csoportban, ami leegyszerűsítette a tanárok munkáját.

Pedagógus körökben elégedetlenséget váltott ki az az előírás, hogy a környezeti nyelv tanulását nem osztályozták, és nem lehetett miatta osztályt ismételni. Az elégedetlenség csak részben volt indokolt.

A magyar tanítási nyelvű osztályokban a szerbhorvát nyelv tanításának más a motivációs alapja, mint a magyarnak a szerbhorvát osztályokban. A magyar szülő és a tanuló tisztában van azzal, hogy a többségi nyelv ismerete egzisztenciális kérdés: a továbbtanulás, pályaválasztás, megélhetés függ a nyelvismerettől. A szláv nemzetiségű tanulóknak a magyar nyelv ismerete esetleg előnyt jelenthet adott társadalmi-gazdasági környezetben. Ebben a körben tehát indokoltnak tartom a liberálisabb hozzáállást, vagyis azt, hogy az érdemjegy csak a nyelvi előmenetelt jelezze.

Ám ugyanaz a közoktatási hatóság egyenlőségjelet tett mind a tantervek, mind a tankönyvi koncepció tekintetében a két nyelv között. A felfogás számos visszahúzó jelenség forrása lett, a gyakorlatban pedig nem egyszer konfliktushelyzetet idézett elő az osztályokban.

A 25 évnyi tapasztalat alapján a magyar mint környezeti nyelv tanítási elveit az alábbiakban rögzíthetjük:

- a nyelvtanítás kizárólag kommunikációközpontú tevékenység lehet;

---

<sup>248</sup> Értsd: 1968 (A szerk.)

- a nyelvhasználat során igyekezzünk felismertetni a nyelv működési törvényeit, hogy a magyar nyelv leggyakoribb szerkezetei segítségével végtelen számú szabályos mondatot tudjanak a tanulók alkotni;
- az óvodás és kisiskolás kor, az utánpótlás szakasz után a nyelvtanulás váljék tudatos tevékenységgé;
- a nyelvismeret birtokában ismerjék meg a tanulók Magyarország tájegységeit, a magyarság nemzeti értékeit, a két nemzetet összekapcsoló történelmi eseményeket.

### **Kommunikációközpontú nyelvtanulás**

A tantárgy bevezetésével kapcsolatban kifejtettem, hogy az alkotmányos elvek mellett a történelmi hagyomány és az élő gyakorlat vezérelt bennünket a tanítás megszervezésekor. Természetes tehát, hogy a tanítási módszerek, a nyelvi anyag kijelölésekor is érvényesíteni igyekeztünk a *gyakorlatiasság* elvét. Az óvoda és az általános iskola alsó tagozata esetében ez a nézet szinte maradéktalanul érvényesül. A gyermekek *a leggyakoribb élethelyzetek kommunikációs helyzeteivel és azok nyelvi fordulataival ismerkednek meg*, és a hozzájuk fűződő lexikát, frazeológiát, nyelvi szerkezeteket sajátítják el. A két nyelv azonos pozíciójához való merev ragaszkodás azonban nevetséges helyzeteket is eredményezhetett. Igaz, hogy minden idegen nyelv tanításakor megismerkednek a tanulók a közlekedés, a postaforgalom beszédfordulataival. De vajon a környezeti nyelv esetében a szerb gyermeknek ismernie kell-e ezeket a beszédhelyzeteket? Nevetséges lenne, hogy magyarul töltse ki a postai nyomtatványokat, még ha azok kétnyelvűek is. Az lenne a természetes, ha a postaforgalmi szakiskolában vagy a vasúti szakiskolákban tanítanák meg ezeket a magyar nyelvű fordulatokat, hogy a magyar nemzetiségű ügyfelekkel beszélni tudjanak anyanyelvükön.

A beszédtemák megválasztása mellett komoly problémát jelent az *irodalomközpontúság*. A tantervek a felső tagozatban és a középiskolában zömmel magyar irodalmi szöveget írnak elő. Ezek irodalmi értékeket jelentenek ugyan, de szerzőjük megalkotásukkor nem a nyelvtanulást tartotta szem előtt: túl nehezek azoknak, akik a magyar nyelvet akarják tanulni. Az imént említett konfliktushelyzetek általában innen erednek. Olyan szövegeket kell megérteniük a tanulóknak, arról kell beszélgetést folytatni, amelyeket képtelenek feldolgozni. Ez ingerlékennyé teszi őket, nem látják értelmét a nyelvtanulásnak. Idézek a középiskola IV. osztályának irodalmi anyagából: *Déry Tibor: Anna néni, Németh László: Lányaim, Illés Gyula: Beatrice apródjai, Sinkó Ervin: Optimisták* stb. Az előírt szövegek egy részét a magyar nemzetiségű tanulók sem ismerik meg a középiskolában!

Nem vagyok teljesen ellene az irodalmi szövegek alkalmazásának. Leckeszövegként el tudnék képzelni rövid, párbeszédes, derűs, semleges tartalmú szövegeket. Általában azonban függelékként, a tankönyvek végére tenném őket azoknak, akik jobban beszélik a magyart vagy éppen magyar nemzetiségűek (mert ilyenek is akadnak a szerbhorvát tanítási nyelvű osztályokban).

Álláspontomat tapasztalatokra alapozom. 1979-ben megbíztak, hogy állítsak össze a 7. osztály számára antológiát a mai magyar novellairodalomból. A következő problémákkal találtam szembe magamat:

- a mai magyar novellairodalomból szinte teljesen hiányzik az ún. "short story" (lásd a Körkép köteteit),

- a történelmi-társadalmi valósághoz szorosan kötődő szövegek hosszadalmas magyarázatot igényelnek;

- a sok ismeretlen szó, szószerkezet, az ezzel járó szótározás visszariaszthatja a tanulókat az olvasástól, a szövegektől.

Igaz, hogy nemzeti értéinkhez tartozik irodalmunk is. Ám azt jól adagoltan, a tanulók korához, nyelvi előmeneteléhez kell szabnunk, még ha klasszikus értékeinkkel nem is ismerkednek meg. Az ápolónőnek azonban beszélnie kell a betegekkel, a tisztviselőnek az ügyfelekkel, a kereskedelemben, gazdaságban a vásárlóval, vendéggel, megrendelővel. A gazdasági érdekeltség egyre inkább hajtóerő lesz, ezért a politikai helyzettől függetlenül a tanulók vállalják a magyar nyelv tanulását.

### **A nyelv működési törvényeinek felismertetése**

Addig, amíg a gyermekek saját anyanyelvük működési szabályait nem ismerik, nem beszélhetünk tudatos nyelvtanításról. Erre kb. a 7. osztálytól kerülhet sor, akkor viszont nem mondhatunk le róla. Nem áll rendelkezésünkre annyi idő, hogy tisztán automatizálással képesek lennénk a magyar nyelv szabatos használatára megtanítani a gyermekeket. Másrészt képesek lennénk-e arra, hogy a magyar nyelv minden fordulát automatizáltassuk?

A kezdő szakaszban is alkalmazunk grammatikát, azt azonban a pedagógusnak kell tudnia, szem előtt tartania, hogy milyen nyelvi szerkezetet kell gyakoroltatnia. Majd a tudatos nyelvtanulási szakaszban a tanulónak is meg kell ismerkednie a magyar nyelv grammatikai szabályrendszerével. Mindkét szakaszban elsősorban a produktív nyelvi szabályokat kell alkalmaznunk, majd tudatosítanunk. A nyelvtani anyagot szelektálnunk kell, és úgy kell adagolnunk, hogy biztosítsa a tanulók fokozatos nyelvi előrehaladását. Kerüljük a nyelvi törvények halmozását, mert az anyaghalmozás felületes jártasságokat eredményez, amelyek gyorsan halványulnak, alkalmazhatatlanná válnak a nyelvi tevékenységben. Az eddig érvényes tantervünk halmozta a grammatikai anyagot. A tankönyvek szerzőit és a pedagógusokat felfogásuk ellenére arra kényszerítették, hogy túl nagy teret szenteljenek a nyelvtani anyagnak. A gyakorlatban ez azt eredményezte, hogy a gyakorlatiasság elve helyett a nyelvtanítás domborodott ki, nem egyszer a grammatizálás veszélye fenyegetett.

A tanterv kialakítása előtt nem tisztázták, *milyen grammatika szerint tanítsuk a magyart környezeti nyelvként*. A magyar leíró nyelvtan ugyanis nem minden esetben alkalmas arra, hogy bizonyos nyelvi jelenségeket megmagyarázzunk, értelmezzünk. A gyakorlatban tapasztaltam, hogy a mondattani viszonyok megértetésére sokkal megfelelőbb a *vonzat-központú szemlélet*. *Bánréti Zoltán* nyelvtanítási kísérletéből alkalmaztam néhány elemet, és ez hatékonyabbnak bizonyult a szegmentáló leíró nyelvtani szemléletnél.

A nyelvi jelenségek magyarázata ismét más kérdést vet fel. Nevezetesen azt, hogy a magyar nyelv ismerete a metanyelv ismeretére is kiterjedjen-e? Szerintem főleg terhelni a tanulókat magyar nyelvű nyelvtani szabályokkal. Az általánosítás folyamatában, a magyarázatokban szabadon alkalmazhatjuk a tanulók anyanyelvét. Amikor közös munkával eljutunk a szabályalkotáshoz, elegendő ha a tanuló a nyelvtani fogalom magyar nevét ismeri és érti a nyelv működési mechanizmusát vagy a szótani, alaktani esetek funkcióját.

## A kontrasztivitás

Ha a magyart származásnyelvként vagy idegen nyelvként tanítjuk a magyarországi felsőoktatási intézményekben, a csoportban általában több nyelvterületről érkező tanulók verődnek össze. Ez a tény megnehezíti a pedagógus helyzetét, ha a kontrasztivitás elvét kívánja alkalmazni. Nem várhatjuk ugyanis, hogy a tanfolyam vezetője számos nyelvnyelvtani rendszerét behatóan ismerje.

A környezeti nyelv tanításakor azonban a bázisnyelv egységes. Így a pedagógusok minden oktatási fokozatban élhetnek azzal a lehetőséggel, hogy a célnyelv (a magyar) nyelvnyelvtani szabályait az anyanyelvben megismert törvényszerűségekkel vessék egybe a jobb megértés érdekében. Annak ellenére, hogy a magyar nyelv rendszere lényegesen különbözik az indoeurópai nyelvekétől, számos ponton találkozunk azonos, hasonló vagy eltérő jelenségekkel. Az utóbbiak, a mínuszstruktúrák azonban kevesebb gondot jelentenek, mint a hasonlóságok. Az utóbbiak esetében ugyanis a nyelvi interferencia hatásával kell számolnunk, azaz az anyanyelv működési mechanizmusai akadályozzák a tanulókat a magyar nyelv szabályrendszerének alkalmazásában. A mínuszstruktúrák, a célnyelvből hiányzó nyelvnyelvtani fogalmak annyiban jelenthetnek problémát a pedagógusnak, hogy meg kell keresnie a tanulók anyanyelvében azokat az alakokat, amelyek helyettesíthetik a magyar morfológiai formákat.

Ez az álláspont azonban leegyszerűsített. Feltételezi, hogy a pedagógus ismeri mindkét nyelvnyelvtani rendszerét, az egyezések és eltérések eseteit. Hogy ez a gyakorlatban meg is valósuljon, elengedhetetlen, hogy alapos, elmélyült kutatómunkával a nyelvészet feltárja a két nyelv közötti kontrasztivitás törvényszerűségeit, az interferencia hatásmechanizmusát. Az újvidéki Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete hosszú évek óta foglalkozik ezekkel kérdésekkel, és még évek kellene, hogy egy iskolai használatra szánt magyar-szerbhorvát kontrasztív grammatika elkészüljön. Mindaddig, amíg egy nyelv környezeti nyelvként való tanításában az alapvető nyelvészeti kutatások be nem fejeződnek, a tananyag tervezésében esetleg jóindulatú lingvisztikai hipotéziseken alapulhat a nyelvi anyag kijelölése és tagolása az egyes oktatási fokozatokban.

## A nyelvország megismerése

Igaz, hogy a magyart mint környezeti nyelvet elsősorban azért tanítjuk, hogy kölcsönösen értsük egymás nyelvét. A nyelvismeret azonban lehetővé teszi többek között az is, hogy ne csupán a nemzetiségi csoport kultúráját, értékeit ismerjék meg, hanem közelebb kerüljenek a magyar nemzet egészéhez. A Szegedi Ünnepi Játékok előadásain, a múzeumokban, képtárakban ott vannak a jugoszláv állampolgárok is. Zömmel fiatalok! Azok, akik tanulják, tanulták a magyart, akik a nyelvtanulás keretében találkoztak Magyarország tájegységeivel, az ország fővárosának nevezetességeivel. Személyes tapasztalatokat akarnak szerezni, alaposabban akarják ismerni a magyarságot és annak kultúráját. A fellobbant nacionalista eufóriák korában ez a jelenség nem lebecsülendő, sőt példaként is szolgálhat. Mély meggyőződése, hogy egy nemzet ismerete fékezheti a felé irányuló nacionalista indulatokat és felülkerekedik a józanság, egymás kölcsönös megbecsülése.<sup>249</sup>

---

<sup>249</sup> Sajnos az évekig tartó délszláv háborút kiobbantó politika rácaffolt a szerző gondolataira. (A szerk.)

Egyelőre csak Jugoszláviában tanítjuk magyart mint a környezet nyelvét. A gazdasági szükséglet azonban előbb-utóbb felvetheti ennek szükségességét más környezetben is. Létezik egy működő modell. Ha máshol felmerül a magyartanítás szükségességének gondolata, lesz miből kiindulni. A másolását nem javasoljuk. Mindig, minden környezetben a hagyományokból és szükségletekből kell kiindulni, és azokhoz kell idomítani a tanítás rendszerét és tartalmát.

A hungarológia oktatása 1990. 7-8. sz. 65-72.p.

## Nagy Károly

### Külföldi magyartanításunk módszereinek kialakításáról

Az utóbbi 5-8 évben egyre gyakrabban kifejezett kívánságként, egyre realisabb lehetőségként jelentkezik egy olyan folyamat a világ különböző részein élő magyarok köztudatában, ami az egymás iránti fokozódó érdeklődésnek, az egymás számontartásának, a közösen járható utak keresésének, az együttműködés és ezáltal a az egymást gazdagítás gyakorlásának, a szolidaritásvállalás növekvő cselekvőképességének irányába halad. Ez a folyamat leginkább a kulturális élet területein fejlődik. A kultúrán belül is a nyelv, a magyar nyelv az, ami a legkézenfekvőbb alapot nyújtja az akcióközösség kibontakozásához. A külföldi magyar tanítás az a terület, ahol rövid idő alatt a legkézzelfoghatóbb eredmények születtek az elkezdett közös munka gyümölcseként.

#### A felmérés, helyzetelemzés időszaka

Ez az időszak - amelyre a legnagyobb hatást az 1970-es Anyanyelvi Konferencia előkészítése, munkája, célkitűzései és eredményei gyakorolták - a külföldi magyar tanítás területén a tájékozódás, a felmérés, a számbavétel, a szükségletek, adottságok és lehetőségek elemzésének, mérlegelésének és kijelölésének szakasza volt.

A korai statisztikai felméréseket<sup>250</sup> az I. Anyanyelvi Konferencia, majd a Konferenciáról szóló beszámolók követték.<sup>251</sup>

Ezek után több átfogó és a terület részleteit elemző, valamint a folyamatban lévő munkákról és az elért eredményekről beszámoló írás, hozzászólás, vitacikk mélyítette el a tájékozódást.<sup>252</sup>

---

<sup>250</sup> Nagy Károly: Magyar iskolák az Egyesült Államokban. = Új Látóhatár, 1965. március-április  
Tamás József: Magyar iskolák Kanadában. Montreáli Katolikus Magyar Iskola kiadása, 1966.  
Váci Mihály: Az oldott kéve. = Népszabadság, 1969. aug. 3.

<sup>251</sup> A magyar nyelvért és kultúráért. Tájékoztató az 1970. aug. 1-5-e között Debrecenben és Budapesten megrendezett anyanyelvi konferencia anyagából. Bp. 1971.  
Czigány Lóránt: Anyanyelvi Konferencia Magyarországon. = Új Látóhatár, 1970. november  
Nagy Károly: Első lépés utolsó órában. Beszámoló az augusztusi debreceni-budapesti anyanyelvi konferenciáról. = Itt-Ott, Ada, Ohio, 1971. márc.-ápr.

<sup>252</sup> Czigány Lóránt: Nyelvünk a világban. = Tiszatáj 1972. május  
Fischer Viktor: Magyarságnevelés külföldön. = Katolikus Magyarok Vasárnapja (Youngstown, Ohio) 1971. márc. 7.; 14.  
Az északamerikai magyar származású gyermekek magyar nyelvtudása, annak ápolása, és a kétnyelvűség befolyása az iskolai eredményekre. A XII. Magyar Találkozó Krónikája. Cleveland, Ohio, 1973.  
Ginter Károly: A pedagógiai munkaközösség jelentése. Tájékoztató 9. Bp. 1972.  
Imre Samu: Anyanyelvünk és a külföldi magyarok. = Élet és Tudomány 1973. márc.30.  
Kutasi Kovács Lajos: Magyar iskolák Brazíliában. Tájékoztató 6. Bp. 1972.  
Lázár Ferenc: Néhány gondolat a magyar nyelv helyzetéről az Amerikai Egyesült Államokban. Tájékoztató 8. Bp. 1972.  
Ludányi N.Panni: Magyar iskolák a szétszórtságban. = Itt-Ott (Ada, Ohio) 1972. márc.

Noha ezek az írárok főleg a nyugati országok magyar tanításával foglalkoznak, természetesen a Magyarországot környező országok magyar tanítása is része a témakörnek. Tanítók, tanárok, tankönyvírók, nyelvészek számára nélkülözhetetlen egymás munkásságának részletes és folyamatos ismerete. Csehszlovákiában, Ukrajnában, Romániában és Jugoszláviában már kialakult módszere van a két- vagy többnyelvű környezetben való magyar tanításnak<sup>253</sup>. Ezen a téren a közös munka lehetőségeinek kialakítása még jövőnk sürgősen elvégzendő feladatai közé tartozik. Nekünk szakembereknek, a magyar nyelv, művészet és kultúra tanítóinak, művelőinek határozottan követelnünk kell - és követeljük is - mindenütt és minden korban az

---

Makkai Ádám: A szerves kétnyelvűség, mint „anyanyelvi” kérdés. = Vigilia 1972. aug.

Maróti Gyula: A klubkeretek közötti magyaroktatás helyzete, problémái, feladatai. Tájékoztató 9. Bp. 1972.

A külföldi magyar nyelvtanulás és a művészetek. = Magyar Hírek 1973. jún. 9.

Móré Andrásné: „Tanításunk a gyakorlatban. = Magyarság (Pittsburg) 1972. szept. 1.; 8.

Nagy Károly: „Szubkulturákat” vagy „integrációt”? A külföldi magyar iskolák szerepéről. = Új Látóhatár 1970. júl.

Magyar iskolák, magyartanítás az Amerikai Egyesült Államokban. = Valóság 1970. dec.

A külföldi magyar nyelvtanulásról, miért és hogyan? = Irodalmi Újság 1971. máj. 15.

A külföldi magyar tananyagprogramok összeállítása elé. = Itt-Ott (Ada, Ohio) 1971. május-június; Tájékoztató 3. Bp. 1971.

Külföldi magyar iskoláink gondjairól. Kézirat gyanánt. USA, 1972.

Éledő külföldi magyar tanításunk. = Itt-Ott (Ada, Ohio) 1972.; Tájékoztató 9. Bp. 1972.

1973: tervek szakmunka, lehetőségek. = Ötágú Síp (New Brunswick), 1973. ápr.

Sanders Iván: Bebörtönözött nyelv? (Jegyzetek az amerikai magyarok nyelvhasználatáról; a kétnyelvűségről. = Valóság, 1973. május

Sivirsky Antal: Magyar kulturális és társadalmi mozgalmak Hollandiában. Tájékoztató 6. Bp. 1972.

Szende Aladár: A pedagógiai munkabizottság jelentése. Tájékoztató 9. Bp. 1972.

A magyarnak mint anyanyelvnek a tanítása - Amerikában. = Magyar Nyelvőr, 1973. január-március

Szépfa István: Magyarok Bécsben, Grazban és Salzburgban = Új Látóhatár, 1973. szeptember

Tölly Ernő: A magyar nyelv tanítása, a tanítás problémái és célkitűzései Burgenlandban.

Tájékoztató 4. Bp. 1971.

Várdy Béla: Magyarságtudomány az észak-amerikai egyetemeken és főiskolákon. Cleveland, 1973.

Várdy Huszár Ágnes: Alsó és középiskolai fokú magyarságtudományi oktatás Északamerikában.

Előadás: Magyar Találkozó, Cleveland, 1973. nov. 24.

Zagyva László: A magyar nyelv oktatása Bécsben. Tájékoztató 9. Bp. 1972.

<sup>253</sup> Az ezekben az országokban megjelenő kb. százra tehető újság és folyóirat részletes leírását lásd: Csorba Csaba: Magyar nyelvű újságok és folyóiratok a szomszédos szocialista országokban. = Valóság 1971. nov. A kifejezetten tanügyi, ifjúsági és iskolai folyóiratok és újságok mellett több irodalmi folyóiratnak is van nevelésügyi, nyelvészeti rovata.

Magyarországi és más külföldi magyar folyóiratok, lapok is gyakorta közölnek cikkeket - tanulmányokat a Magyarországgal szomszédos országok magyar nyelvi, kulturális, irodalmi kérdéseiről, életéről, pl. az *Alföld* (Debrecen), a *Forrás* (Kecskemét), az *Irodalmi Újság* (Párizs), az *Itt-Ott* (Ada, Ohio), a *Jelenkor* (Pécs), a *Kortárs* (Budapest), a *Magyar Hírek* (Budapest), a *Magyar Nyelvőr* (Budapest), a *Nemzetőr* (München), az *Ötágú Síp* (New Brunswick), az *Új Írás* (Budapest), az *Új Látóhatár* (München), a *Tájékoztató* (Budapest), a *Tiszatáj* (Szeged) és a *Valóság* (Budapest).

Fontos és másutt is követendő példaként említhetjük Csekéné Gyimesi Éva megjelenés előtt álló munkáját, amelyben „A romániai magyar nyelvművelés öt esztendeje” címmel 19 romániai sajtótermékben 40 szerző 780 nyelvművelő cikkét ismerteti egy csoportosított bibliográfiában; valamint Schiererné Wurster Ilona kiadásra váró 1972-es módszertani felmérő tanulmányát Csehszlovákia 551 magyar iskolájáról „Szavak, csodálatos szavak. A kétnyelvű környezetben élő magyar gyermekek szókincsének tudatos fejlesztése” címmel.



egymással való legszorosabb együttműködés szabadságának és lehetőségének biztosítását. Az anyanyelvi konferencia keretében való szakmai tapasztalatcserék lehetősége minden ország minden magyar pedagógusa közt még nem adott: az adottságok megteremtésén közösen, őszintén és komolyan kell munkálkodjunk.

Bár az utóbbi évek elemző munkája korántsem merítette ki a téma minden részletét és feltétlenül szükséges a további elméleti és gyakorlati tényfeltáró, ok- és okozatnyomozó kutatás, emellett mégis a továbblépés most a legszükségesebb.

## **A módszeralkotás időszaka**

A következő időszak - amelynek egyik elindító műhelye a II. Anyanyelvi Konferencia - a módszeralkotás időszaka. Ha tartósítani, intézményesíteni és a jövőben biztosítani akarjuk a külföldi magyar tanítást, meg kell alkossuk ennek a sajátos szakterületnek a módszertanát, elsősorban pedagógiai, didaktikai, tehát a tanítás gyakorlatát legszorosabban érintő módozatait. Fel kell derítsük, ki kell elemezzük: melyek azok a magyarországi, idegen nyelv-környezetű magyar és külföldi - esetleg ezektől függetlenül teljesen újonnan kidolgozandó - tanítási-nevelési modellek, amelyek a legeredményesebben alkalmazhatók a külföldi magyar tanításban.

Célravezető-e a hagyományos előadói módszer? Hasznosabb-e a kiscsoportos, dinamikus módszer? Alkalmazható-e az önirányított, felfedező módszer? Megvalósítható-e, és milyen mértékben az egyéni foglalkozás? Hogyan fokozható a tanítás-tanulás intenzitása az alacsony óraszámot ellensúlyozandó? Tanítás-, vagy tanulásközpontú legyen külföldi magyar pedagógiánk? Tantárgyakat tanítsunk, vagy folyamatokat, vagy témákat, vagy mindezt együtt, vagy egymás után? Mi a kötött (didaktikus) és oldott (művészi, játékos) módszerek legcélravezetőbb aránya? Hogyan vegyük figyelembe az életkorban és nyelvkészségben jelentkező, gyakran fordított arányú heterogenitást? Nyelvközpontú legyen-e tanításunk? Neveljünk-e kétnyelvűségekre, fordítások segítségével? Mennyiben építhet külföldi magyar pedagógiánk a családra, a környezet hatására?

- A kérdéssorozat végtelen, hiszen minden egyes kérdés újabb kérdéssorozatot indíthat, de el kell kezdjük a legszükségesebb, legfontosabb kérdések feltevését, és válaszok kutatását, kipróbálását, megalkotását. Nagyjából most már tudjuk: külföldön ki tanul és ki tanít magyarul, hol, hányszor, mióta, milyen körülmények, adottságok, nehézségek között. Most azt kell megállapítsuk: hogyan, és hogy jobban.

Ez a módszeralkotó munka már el is kezdődött. A Balaton környéki és a sárospataki üdülő táborokban az anyanyelvi konferencia programjaként nyaraló és magyarul tanuló külföldi magyar gyermekek pedagógusai többféle módszerrel is kísérleteznek, hogy a lehető legtöbbet érhessék el a gyermekek beszéd-, írás- és olvasáskészségének fejlesztése, kulturális ismereteinek gyarapítása terén. A legeredményesebbnek eddig a kiscsoportos, játékkal-rajzolással-énekekkel tarkított tanítási módszert találták, amellett, hogy a gyermekek a foglalkozás időszakán kívül magyarországi gyermekek csoportjaival laknak és játszanak, étkeznek, kirándulnak és fürdenek, és így természetesen pajtásaiktól is rengeteget tanulnak - „játszva”. Az anyanyelvi konferencia másik programjaként egyetemi ösztöndíjakat biztosító lehetőség elsősorban a külföldi magyar tanítással, vagy a magyar kultúra terjesztésével foglalkozók, vagy foglalkozni szándékozók számára létesült. Az ösztöndíjprogram a tanítóképzés és továbbképzés egy változatát képviseli, mely a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen például ez évtől kezdve - újonnan alkalmazott módszerként - bevezette a pedagógiai oktatást is, mégpedig olyan tanár vezetésével, aki a külföldi magyar tanítás módozataiban gyakorlattal

rendelkezik. Az anyanyelvi konferencia pedagógiai bizottságának három készülő tankönyve is gondos módszertani megfontolások, külföldi iskolalátogatások, konzultációk során, külföldi pedagógusokkal való közös munkával alakul, hogy megtalálja a mind tartalmilag, mind módszertanilag legmegfelelőbb, külföldön legalkalmazhatóbb formát Frittmann Lászlóné, Ginter Károly és Szende Aladár vezetésével. A készülő három taneszköz eddigi formájában és tartalmában közös többek közt az, hogy igyekszik aktivizálni a tanulót (beszéd, olvasás, írás, kézimunkázás, éneklés, játék), hogy nem didaktikusan „kioktató”, hanem élményszerűen, néha játékosan motiváló, hogy „mikrokozmosz” jelleggel nemcsak nyelvet, hanem kultúrát igyekszik nyújtani (népdal és földrajz, népi játék és történelem, irodalom és kézügyesség, nyelvtan és környezetismeret, stb., stb.), és hogy egységbeosztásánál fogva tanmenetet is ad. Iskolalátogatások, mint pl. a burgenlandi magyar pedagógusok ez év áprilisi magyarországi tanulmányútja és külföldi magyar iskolák pedagógusainak egymás iskoláját, egymás óráit látogató kezdeményezései, valamint a II. Anyanyelvi Konferencia bemutató tanításai is módszeralkotás anyaggyűjtő fázisának fontos tényezői.

### **Két ajánlott módszertani forrásterület**

A külföldi magyar tanítás számára elméleti és gyakorlati módszer-alkotási munkánkhoz segítségünkre lehet két jelenleg alakuló, de már ki is próbált modern módszer - modell.

Az egyiket angol nyelvterületeken összefoglaló kifejezéssel „szabad nevelés”-ként (open education) ismerik. Mai elméleti és gyakorlati formája hosszú fejlődés eredménye, amely folyamatot olyan nevek és fogalmak jelölnek többek közt, mint Maria Montessori Rómában kidolgozott módszere, az amerikai John Dewey nyomán egy ideig népszerű „progresszív nevelés”, az angliai Alexander Neill „Summerhill” iskolája, a svájci Jean Piaget gyermekpszichológus munkássága, az angliai „Plowden Report” ajánlataira és a tanügyi reform eredményeként egyre jobban terjedő „informális” módszerű elemi iskolai rendszer, az amerikai Charles Silberman *Crisis in the Classroom* (Krisis az osztályban) című munkája és a szintén amerikai „szabadiskola” (free school) mozgalom<sup>254</sup>. A „szabad nevelés” legfontosabb gyakorlatai közé tartozik a gyermek kíváncsiságán és érdeklődésén alapuló önirányított tanulás, amelyet a tanító kiscsoportos és egyéni foglalkozással segít, erősít, céltudatosít. A „szabad nevelésű” módszer-modell tanulójának saját fejlettsége, képességi szintje és készségi foka, valamint a környezete, önmaga és tanítója által befolyásolt érdeklődése határozza meg tanulásának mennyiségét, tárgyát, ritmusát, tempóját, időbeosztását, előrehaladását. A tanító pedagógiai módszerei, a változatosan, dúsan felszerelt és aktivitás-központokra osztott nyitott osztálytermek, a tanítási nap időbeosztása, a különböző korosztályú tanulók interakciója inkább életszerűvé, mint „iskolaszerűvé” teszik ezt az intenzív, önállóságra nevelő és tanulni tanító ismeretszerzési folyamatot.

A külföldi magyar tanítás módszereinek kialakításához azért adhat segítséget ez a modell, mert a külföldi magyar iskolákban is heterogének a rendszerint kis létszámú tanulócsoportok, mert az iskolába járás „önkéntes”, tehát fontos az önirányított, érdeklődésen alapuló tanulás és mert a tanítás célja az önálló nyelvhasználati készség elérése.

---

<sup>254</sup> E módszer-modell bibliográfiája óriási. A legtömörebb és leggyakorlatiasabb összefoglalót e témakörben a következő két antológia adja:

Nyquist, Ewald B. and G.R. Hawes ed.: *Open Education, a Sourcebook for Parents and Teachers*, Bantam Books, New York, 1972.

Silberman, Charles ed.: *The Open Classroom Reader*, Random House, New York, 1973.

A másik módszer-modell szintén nem befejezett, vagy végső formát öltött elmélet és gyakorlat, hanem új, jelenleg a kísérlet állapotában alakuló folyamat. Az anyanyelvi oktatás magyarországi reform-törekvései során az utóbbi években több módszerbeli kérdéscsoport is felmerült. A nyíregyházi „Anyanyelvünk az általános iskolában” című 1972 áprilisi vándorgyűlésen a *tanítással* szemben a *tanulás irányításáról* úgy esett szó, mint kialakulóban lévő módszertípusról a komplex és intenzív anyanyelvi nevelés megvalósításához<sup>255</sup>. A fiatal nyelvészek munkaközössége a középiskolai nyelvoktatás korszerűsítésére tett javaslatot, és készülő kísérleti tankönyvről így ír: „Segédkönyvünket ennek érdekében is úgy kívánjuk megírni, hogy a tanulók minél több színes, játékos feladat segítségével megtanuljanak ‘bánni a szavakkal’, érzékeljék a jelentésbeli, stilisztikai árnyalatokat, örömeiket leljék a grammatikával való játékban. Nem elégszünk meg azzal, hogy intellektuális erőnket fejlesszük: érzelmileg is közelebb akarjuk vinni hozzájuk a tananyagot<sup>256</sup>.”

Szende Aladár az intenzív anyanyelvi képzésről szóló pedagógiai kísérlet tájékoztatójában a többi között ezt mondja: „Szinte meg kell fordítanunk az ismeretszerzés szokásos és közismert útjának menetét: nem az ismeretek adagolása révén gyarapítjuk, hanem a bennünk élő tudás talajából aktív módon „bontjuk ki” az ismereteket, így teljes mértékben támaszkodhatunk a tanuló öntevékenységre.” „Ez az a módszer, amely a tanítás helyett a tanulást állítja középpontba.” „Lényegesnek tartjuk az órák hangulati tényezőit, azt a munkára ösztönző és egyben fegyelemre készítő érzelmi állapotot, amelyben értelmi erőfeszítés és könnyed derű megfér egymással. Ez az atmoszféra alkalmas a kényszerítés nélküli munka végzésére, a munka szíves vállalására, a kellemes diszponáltságra<sup>257</sup>.”

A hangulatos, színes, kényszer nélküli, derűs, játékos, öntevékeny, tanulásközpontú, a meglévő tudást „kibontó” intenzív módszerekre külföldi magyar tanításunknak is feltétlenül nagy szüksége van.

### Egy módszertani kísérlet

Az 1972-73-as tanévben a New Brunswick-i (N.J., USA) Magyar Öregdiák Szövetség Hétvégi Magyar Iskolájában minden második szombaton egy órát tanítottam. (Az iskola és óvoda 1960 óta minden szombaton 9-1-ig tanít évente 50-60, 3-17 éves korú tanulót.) „Osztályom” hét 10-15 éves gyermekből állt, akik közül öt már 5-7 éve járt a magyar iskolába. A tantárgy „Magyar”, vagy „Irodalom” lett volna, de ehelyett mást kíséreltem meg. A kísérletet „irodalmi műhely”-nek nevezem, mert célja a magyar irodalommal való aktív közösségbe lépés volt; versek, eseményleírások, párbeszéd, jellemzések alkotása; élmény, érzések, hangulatok, vágyak, indulatok, megfigyelések szóbeli és írásbeli kifejezése. Vagyis a nyelvet és irodalmat megkíséreltem nem célnak, a tanítás-tanulás céljának, hanem eszköznek, az önkifejezés, önmegvalósítás eszközének felfogni. Ezt két okból tartom fontosnak.

1. Egy nyelv használatát az önkifejezés, önmegvalósítás több, mint tudás: állandó, egy életen át tartó ön-alkotási folyamat. Mennél több módzata adott az egyén számára (beszéd, írás, zene, képzőművészet, barkácsolás, tánc, kézimunka, sport, stb., stb.), annál gazdagabb az ön-

<sup>255</sup> Graf Rezső: Anyanyelvünk az általános iskolában. = Magyartanítás, 1972. december

<sup>256</sup> Fiatal nyelvészek munkaközössége: Nyelvtudomány és anyanyelvi oktatás. = Magyar Nyelvőr, 1972. október-december

<sup>257</sup> Szende Aladár: Intenzív nyelvtanítás. = Magyartanítás 1973. március. Ugyancsak e témakörben lásd még: Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének tervezete. Készítették: Hernádi Sándor, Szende Aladár, Szépe György, Takács Etel, Temesi Mihály. Kézirat. 1972.

alkotás lehetőség-skálája. 2. Az, hogy „Non schoae sed vitae discimus”, hogy nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk, nagyrészt elmélet maradt túlságosan öncélú, szubkultúrákká szerveződött, saját érték- és normarendszert kényszerítő iskoláinkban világszerte. A tanuló ne azért tanuljon Aranyt és Weörest, Illyést és Kányádit, Gárdonyit és Sántát, hogy jó jegyet kapjon, vagy hogy az iskolában jól haladjon, vagy hogy a tanítója megdicsérje és a szülei békében hagyják, hanem azért, hogy mindennapi életében, amikor egy irodalmi folyóiratot, egy verseskötetet, vagy egy jó regényt a kezébe vesz, énjét gazdagító nagyszerű művészi-értelmi-érzelmi élményben lehessen része.

A módszer abból állt, hogy minden óra végén kijelöltem egy témát (Eső. Tűz. Ősz. Állat. Néha szeretnék .... lenni. Hideg. Családunk egy tagja. Egyik iskolatársam. Egy ember, akit szeretek. Egy ember, akire haragszom. Érzéseim tavasszal. Ketten beszélgetnek. Tetszés szerinti témák.) A házi feladat mindig az volt, hogy 1. írni kell egy verset, elbeszélést vagy más írást a témáról, 2. ki kell keresni és a következő órára el kell hozni egy költő vagy író versét vagy írását a témáról. A házi feladatok ilyen kijelölésével többrendű cél valósulhat meg: a tanulót az írásbeli feladat önálló alkotó tevékenységre ösztönzi; „kikeresés” közben sok irodalmi művel találkozik, így folyamatos és egyre ismerősebb, egyre könnyebben és élvezetesebben gyakorolható kapcsolata fejlődhet az irodalommal; összehasonlíthatja saját alkotását egy-egy íróéval azonos témakörben; lévén, hogy csak a téma adott: képzeletének szabad szárnyalást engedhet a téma kidolgozásának módját illetően, stb. Óráinkat azzal kezdtük, hogy a tanterem egyik sarkában körbeültünk. Ezzel olyan helyzet teremődik, ami csökkent a tanító-tanuló viszony fölé-alárendelő jellegét és növeli a csoportdinamika kialakulási lehetőségét: mindenki mindenkivel szemben ül, tehát az interakció adott. Minden tanuló felolvasta, amit írt. Utána azt mondtam: „Beszélgessünk arról, amit hallottunk!” Hangsúlyoztam mindig: „Ne azt mondjuk, hogy ez jó volt, vagy nem volt jó, mert minden jó, amit írtok. Azt beszéljük meg, hogy milyen ez a mű, mit akarhatott elmondani, kifejezni az írója, mit tudunk meg az írótól, mire gondolunk, milyen képeket látunk magunk előtt, mit érzünk, amikor a művet halljuk vagy olvassuk, hogyan írta az író, miért úgy, hogy lehetne ugyanazt másképpen írni, stb.” E beszélgetések során került sor szókincs-bővítésre is (pl. amerikai magyar gyermekek előszeretettel mondják mindenre azt, hogy „fani” (funny), „olyan fani volt!” - megbeszéltük, hogy magyarul a helyzettől és a dolog természetétől függ, hogy milyen szót használunk a „fani” helyett: érdekes, mulatságos, vidám, humoros, nevetséges, furcsa, különös, tréfás, vicces). Ugyancsak a beszélgetések során tisztáztunk olyan fogalmakat mint: mese, vers, leírás, beszámoló, elbeszélés, párbeszéd, hangulatos, ötletes, színes, érdekes, hangutánzó szó, hasonlat, megszemélyesítés, képzelet, képszerűség, rím, ritmus, szótagszám, ismétlés, stb., stb. A gyűjtött szavakat és a megbeszélt fogalmakat írásban is rögzítettük. Saját munkáik felolvasása után azt olvasták fel a tanulók, amit otthon íróktól-költőktől kikerestek, és azokról folytattuk a beszélgetést. Ezután én is kiosztottam sokszorosított formában, amit én kerestem ki, a megadott témához kapcsolódva (Eső - Weöres: „Esős éjszaka”, „Eső után”. Tűz - Tóth Árpád: „Láng”. Ősz - „Őszi harmat után”, népdal. Állat - Petőfi: „Kutyák dala”, „Farkasok dala”. Néha szeretnék .... lenni - Weöres: „Ó, ha cinke volnék”. Hideg - Petőfi: „A puszta télen”. Családunk egyik tagja - Szabó Lőrinc: „Apám”, „Apa komor volt”, „Mozdonyon”. Egyik iskolatársam - Szabó Lőrinc: „Nagy Anti”. Egy ember, akit szeretek - József Attila: „Parasztanyóka”. Egy ember, akire haragszom - Petőfi: „Szeget szeggel”. Érzéseim tavasszal - Áprily Lajos; „Március”. Ketten beszélgetnek - Kányádi Sándor: „Ballagó”) és ezt is megbeszéltük. Beszélgetéseinket gyakran a témába vágó népdalok eléneklésével tarkítottuk, máskor szavalóművészek vers előadását hallgattuk meg hanglemezeiről. Januárban Petőfinek szenteltünk egy diavetítéses órát születésének 200. évfordulója alkalmából, február egyik szombatján Szende Aladár készülő tankönyv-munkafüzetének néhány részletét próbáltuk ki, március 31-én meg Csoóri Sándor, Kósa Ferenc és Marosi Júlia voltak vendégeink és velük

beszélgettünk versekről, filmekről és énekeltünk. Az irodalmi műhely csoportjának tagjai másutt is találkoztak, mert Püski Sándor jóvoltából ez évben magyar irodalmi esteken és filmbemutatókon vehettünk részt (Csoóri-Kósa: „Ítélet” című és Kósa: „Vízkereszt” és „Öngyilkosság” című filmjei; Ádám Erzsébet, Domokos Géza, Farkas Árpád, Hajdú Győző, Kányádi Sándor, Sütő András erdélyi irodalmi estje).

Az irodalmi műhely sikeres kísérletnek mondható. Tizenhat óra tanulságából általános érvényű igazságokat felállítani nem lehet. A tanulók fejlődésén, írásain, kifejezőmódján viszont az eredmény lemérhető. A műhelymunka folyamán a tanulók intenzív módon beszélgettek, olvastak, írtak, elemeztek, alkottak magyarul. Születtek szép versek, szép sorok. („Néha szeretnék csillag lenni. Csak ott üldögdélni az égen és tudni az ég titkait.”). Még a nyelvvel való tréfás játék fokára is eljutott egy-egy gyermek („Volt egyszer egy elefánt, aki mindig tele volt. Ezért úgy hívták, hogy telefánt. Mert ha mindig üres lett volna, akkor úgy hívták volna, hogy üresfánt...”). A komplex érzelmi élet elemeinek felismerése és nyelvi kifejezése is fontos eredmény („Az én egyik érzésem tavasszal az egy nagyon szabad érzés. Szabadon érzem magam a zöldülő fák és virágok közt. Egy másik az egy nagyon nyugtalan érzés. Iskola közben a nyitott ablakon bejön a friss, tavaszi szellő és én nagyon nyugtalanul érzem magam. A harmadik érzésem az egy akarni-menni érzés. Mikor szép idő van, akkor mindenhol szeretnék lenni egyszerre.”) A gyermekek kedvvel dolgoztak, élvezték azt, hogy lehetőségük van saját egyéniségük irányította módszerek alkalmazására, hogy a műhelymunka nem értékelés-, ellenőrzés-, osztályozás-, minősítés-, megtanulás-központú, hanem szabad, a képzeletvilágot szárnyra engedő, művészi élményekben részesítő, alkotó és mások alkotásában részvételi lehetőséget biztosító folyamat.

### **A cél: többen, jobban**

Külföldi magyar iskoláink száma és látogatottsága növekszik. A világ egyre több országában a hivatalos állásfoglalások is megengedik, lehetővé teszik, sőt néhol - mint emberségesnek, jogosnak és hasznosnak ítélt programot - támogatják is a két- vagy többnyelvűséget, a két- vagy többkultúrájúságot, akár kíváncsiságból, akár tudományos érdeklődésből, akár származástudatból táplálkozzék is az.

Ma még az esetlegesség, a tanerők egy részének meglévő szakképzettsége és gyakorlati tapasztalata, más részének általános műveltsége, gyermek- és ügyszeretete, saját iskolai emlékei, más ifjúsági csoportok foglalkozásain alkalmazott módszerek ismerete, vagy invenciózus, alkotó- és kísérletező kedve jellemzi a külföldi magyar iskolákban alkalmazott módszereket. De minden tanerő számára - mint ahogy minden szakma mindegyik szakembere számára is - kikerülhetetlenek a kérdések: mit is csinálok?, hogyan is csinálom?, mit érek el?, más hogyan csinálja?, lehet-e ezt jobban, eredményesebben csinálni?, hogyan? A gondos, találékony és lelkiismeretes, a - József Attila szavaival élve - ”pontosan és szépen” munkált megválaszolósi folyamat a módszeralkotás laboratóriumává, műhelyeivé teheti közeljövőnk külföldi magyar iskoláit.

Nem végcélként, hanem hogy a jövőben hatékonyabban taníthassunk. Hogy több külföldi magyar fiatal jobban értse-használja-alkossa a magyar kultúrát úgy, mint lényének, emberségének - és az emberiségnek - szerves, természetes részét.

In: Nagy Károly: Tanítsunk magyarul! Püski, New York, 1977. 39-49.p.

## Zaicz Gábor

### **Magyar szak az uppsalai egyetemen: tárgyak - követelmények - segédeszközök - tapasztalatok**

1. A finnugor nyelvek egyetemi szintű oktatása 1986-ban kezdődött Uppsalában és egyben Svédországban is. Napjainkban magyar, finn, észt és lapp, valamint finnugor szak végezhető el az uppsalai egyetem finnugor tanszékén.

Az uppsalai magyaroztatásnak szép hagyományai vannak. Mint ismeretes, 1962-től haláláig, egy évtizeden át *Lavotha* Ödön docens működött itt magyar lektorként, s később tanítottak itt magyart óraadó tanárok (1981-ig *Lavotha* Csilla, 1982-től 1987-ig *Dugántsy-Becker* Mária), a tanszék docense (1981/82-ben *Lázár* Oszkár), sőt olykor maguk a professzorok, Bo *Wickman*, majd *Lars-Gunnar Larsson* is.

1987 óta *Dugántsy* Mária félállást tölt be a tanszéken mint „a finnugor nyelvek egyetemi lektora, különös tekintettel a magyarra”. Elsősorban az 1982 óta tanszékvezető *Lars-Gunnar Larsson* erőfeszítéseinek köszönhető, hogy ugyanettől az évtől kezdve elsőként működhet magyarországi vendégoktató (lektor) Svédországban, Uppsalában, Skandinávia legrégibb - 1477-ben alapított - egyetemén, *Zaicz* Gábor személyében.

2. A magyar szakot Uppsalában - a többi finnugor nyelvi szakhoz hasonlóan - elvileg két félév alatt lehet elvégezni, de mindez a gyakorlatban - különféle okokból - rendszerint tovább tart, még a magyar származású hallgatók esetében is. Az oktatás során az egyes szemesztereknek A, B, C és D elnevezése van; a betűk nehézségi fokot jelölnek, vagyis ebben a sorrendben lehet és kell elvégezni a féléves kurzusokat. Ősszel A- és C-szinten folyik magyaroztatás, tavasszal a B- és D-tanfolyamon kívül 1988 óta esti A-tanfolyam is indul.

A következőkben - 8 pontba szedve - sorra veszem a magyar szak egyes tantárgyait, ismertetem e tantárgyak követelményeit, az oktatás segédeszközeit, s tapasztalataim felvázolása során kitérek bizonyos módszertani kérdésekre is.

2.1 A hungarológia alapjai (svéd nevén „realia”) c. kollégium az A-szinten - összesen 14-16 órában - a magyar nép és nyelv eredetére, a magyar történelemre, irodalomra, földrajzra és gazdaságra, a mai magyar társadalmi és politikai körülményekre vonatkozó legfontosabb tudnivalókat tárgyalja. A félév végén a hallgatóknak számot kell adniuk az órákon hallottakról, valamint *Kosáry Domokos* svéd nyelvű magyar történelmi monográfiája (*Dominicus Kosáry: Ungerns historia. Stockholm, 1944*) és a *Klaniczay Tibor* szerkesztette magyar irodalomtörténeti kézikönyv (angol változata: *A History of Hungarian Literature. Bp. 1983*) kijelölt alapvető fejezeteinek az ismeretéről. Felkészülésükhöz segítséget nyújtanak még az IBUSZ és a stockholmi magyar nagykövetség svéd nyelvű, földrajzi-gazdasági-politikai jellegű kiadványai, továbbá két, ugyancsak svéd nyelvű stencilezett jegyzék a magyar irodalom fontosabb alkotóiról (mintegy 15 oldalon) és a legjelentősebb magyar történelmi eseményekről (egy oldalon). Hogy e kollégium követelményeinek nehézségi fokát némiképp érzékeltessem, felsorolok néhányat a legutóbbi, 1989 májusi írásbeli vizsga 32 kérdése közül.

1) Melyek az obi-ugor nyelvek, a magyar legközelebbi rokonai?

2) Magyarország milyen nagy tájegységekre osztható?

- 3) Miért volt I. (Szent) István az Árpád-ház kiemelkedő uralkodója?
- 4) Mekkora ideig tartott Erdély függetlenségének időszaka, s kik voltak legjelentősebb fejedelmek?
- 5) Hogyan jutott Mária Terézia a trónra? Hogyan jellemezhető 40 éves uralkodása?
- 6) Melyek az elmúlt 12 hónap legfontosabb magyarországi politikai-társadalmi változásai?
- 7) Hogyan jellemezhető a magyar népköltészet?
- 8) Milyen szerepet játszik a felvilágosodás kora a magyar irodalomban?
- 9) Petőfi milyen költői stílust képvisel, s mi volt irodalmi és politikai programja?
- 10) Ki írta az alábbiak közül Az ember tragédiája c. drámát: Jókai, Arany, Ady, Madách, Mikszáth vagy Móricz?

Figyelmet érdemelhet, hogy ezen a vizsgán mind az öt svéd anyanyelvű hallgató jelesre oldotta meg feladatát, sőt kettő közülük elérte a 32 kérdésre kapható maximális pontszámot. Emellett az írásbeli vizsga mellett a hallgatóknak szóban kell számot adniuk bizonyos, fordításban is megjelent magyar szépirodalmi művek ismeretéről. A magyar szakosok tanulmányaik kezdetekor jegyzéket kapnak a magyar vonatkozású fordításirodalomról, s a beszámolón a hallgató által kiválasztott, legalább ezer oldal terjedelmű szépprózai mű cselekményét kell ismertetniük, például Déry Tibor, Fejes Endre, Galgóczi Erzsébet, Jókai Mór, Karinthy Frigyes, Katona József, Konrád György, Madách Imre, Nádas Péter, Örkény István és mások műveinek svéd, angol, német fordítása alapján.

2.2 Magyar nyelv- és stílusgyakorlatok („språkfärdighet”) A-, B- és C-szinten folynak, heti két óras szemináriumok keretében. A magyar beszéd-, írás- és fordítási készség fejlesztéséhez legfőbb segédeszközünk az Erdős József, Kozma Endre, Prileszky Csilla és Uhrman György munkájaként 1986-ban megjelent *Hungarian in Words and Pictures* c. nyelvkönyv, valamint Nyirkos István *Nykyukarin oppikirja* c. magyar tankönyvének (/Helsinki-/ Forssa 1979) szövegei. Szívesen használnánk Somos Béla, Mezei Lajos és Békássy Sándor *1000 szó magyarul* c. művét is, ha e nagyszerű, de a Tankönyvkiadónál 1980-ban elsősorban a Nemzetközi Előkészítő Intézet céljaira, tehát kis példányszámban napvilágot látott jegyzet egy újabb lenyomatban hozzáférhető volna. Mind a *Hungarian in Words and Pictures*-ből, mind az *1000 szó magyarul* c. jegyzetből évenként 10-15 példányra - azaz folyamatos utánpótlásra - volna szükségünk. Kérjük az illetékesek segítségét abban, hogy az 1000 szó magyarul - miként a Magyar Lectori Központ jóvoltából az elmúlt években a most említett angol nyelvű magyar tankönyv több ízben is - rendszeresen eljuthasson hozzánk. A magyar nyelvgyakorlatok hallgatói mindhárom szemeszter végén részben szemináriumi jegyet kapnak - beszéd-készségük, szorgalmuk alapján -, részben pedig írásbeli vizsgán, mindkét nyelvre történő fordítási gyakorlatok elvégzése révén is bizonyosságot tesznek ismereteik gyarapodásáról. Az A- és B-szinten összefüggő, természetesen különböző nehézségi fokú szövegek lefordítása a feladat. A C-szinten a hallgatóknak különálló svéd mondatokat kell magyarra fordítaniuk - olyanokat, amelyek a svéd anyanyelvűek számára nehézséget okoznak (ilyen például az igevonzatok és az alárendelt mellékmondatok használata) -, s emellett fogalmazást kell készítenünk egy-egy képről, illetőleg témáról.

2.3 Magyar szövegolvasási szeminárium („textläsning”) az első két félévben folyik, ugyancsak heti két órában. Az A-szinten a hallgatóknak 100 oldal terjedelmű magyar szépirodalmi szöveget kell elolvasniuk, megérteniük, s alig négy hónappal magyar tanulmányaik megkezdése után szóbeli vizsgán kell számot adniuk a félév során egy-másfél lapnyi szövegolvasási penzum eredményéről. A szemeszter elején a diákok fénymásolatban megkapják

magukat az elolvasandó szépirodalmi műveket, melyek a szövegek ritkább szavait értelmezik. A szemináriumokon a hallgatók mondatról mondatra haladva elolvassák és lefordítják a magyar nyelvű szövegeket, s a tanár szükség esetén nyelvtani, stilisztikai szempontú kérdést tesz fel, illetőleg megjegyzést fűz az olvasottakhoz. Az A-szint szövegei közé magyar népmesék, -dalok és -balladák, szólások és közmondások, illetve klasszikus magyar novellaírók (pl. Mikszáth, Móricz, Gárdonyi, Kosztolányi, Krúdy, Tamási, Örkény) és költők (pl. Kölcsey, Vörösmarty, Petőfi, Ady) egy - vagy több - nyelvileg viszonylag könnyű prózai vagy lírai alkotása tartozik. Sajnos a szövegeknek még a felét sem lehet - idő hiányában - az órákon feldolgozni, a hallgatóknak az anyag nagyobbik részével segítség nélkül kell megismerkedniük (a problematikus anyagrészekkel kapcsolatban persze van mód a konzultálásra). - Az önálló otthoni munka sokkal fokozottabb mértékben érvényes a B-szinten: itt már egyrészt 300 oldalnyi szöveget (250 lap szépirodalmat és 50 lap nyelvészeti vagy egyéb szakszöveget) kell a diákoknak tanulmányozniuk, másrészt a hallgatók ezen a szinten már nem feltétlenül kapnak kétnyelvű szójegyzéket a 19. és 20. századi - közepes nehézségi fokú - szövegek könnyebb megértéséhez. A B-szint prózai forrásait többnyire a Diákkönyvtár gyűjteményes köteteiből (vö. Négy mai elbeszélő. Bp. 1974; A szegények öröme. Bp. 1975; Mai magyar elbeszélők. Bp. 1983) válogatjuk, emellett használjuk még Illyés Gyula Hetvenhét magyar népmese (Bp. 1953), Lengyel Dénes Régi magyar mondák (Bp. 1976) és Lotz János Magyar olvasókönyv idegenek számára (Stockholm 1938; Bloomington 1962<sup>2</sup>) c. művét is. E szinten viszonylag nagy számban olvashatjuk 20. századi novellistáink, többek között Karinthy Frigyes, Nagy Lajos, Déry Tibor, Lengyel József, Tersánszky J. Jenő, Sarkadi Imre, Ottlik Géza, Santa Ferenc, Fejes Endre írásait. Emellett a vizsgára készülő hallgatóknak elsősorban olyan nyelvészeti szakmunkák egy-egy részletének a tanulmányozását javasoljuk, amelyek magyar nyelvtani, nyelvhelyességi, illetőleg nyelvtörténeti ismereteiket is bővíthetik. Így elsősorban a következő művekre hívjuk fel a figyelmüket: Rácz Endre - Takács Etel: Kis magyar nyelvtan (Bp. 1987<sup>7</sup>); Nyelvi divatok. Szerk. Biró Ágnes és Tolcsvai Nagy Gábor (Bp. 1985); Bárczi Géza: A magyar nyelv életrajza (Bp. 1963).

2.4 A magyar szövegolvasási gyakorlatokkal szorosan összefügg a három félévben, heti két órában elvégezhető magyar irodalomtörténeti kollégium, ill. szeminárium („litteratur-historia”). A B-szinttől a D-ig eljutva a hallgatók itt egyre alaposabban megismerkednek a magyar irodalommal, s fokozatosan megváltozik a tanórák jellege és az oktatás nyelve is: a tanár előadásait a diákok beszámolóí, különféle - előre megszabott - irodalmi témák megvitatása váltja fel, a C-szinttől kezdve már svéd helyett magyar nyelven. - A B-szinten részben előadás keretében ismerkednek a hallgatók a legfontosabb magyar írókkal, a felvilágosodás korától József Attiláig (legtöbbjüktől - különösen a 20. századiaktól - a szövegolvasási szemináriumokon legalább egy novellát el is olvasnak), részben pedig a tanárral közösen elemzik a jelentős és nyelvileg nem túlzottan nehéz költeményeket, Batsányitól Pilinszkyig, Weöresig és Nagy Lászlóig. Ezekre az órákra (és a vizsgára is) elsősorban a már említett angol nyelvű magyar irodalomtörténet alapján kell felkészülniük. - A C-szinten a hallgatók 10-15 perces magyar nyelvű beszámolókat tartanak Balassitól Móriczig tizenkét nagy magyar alkotó életművéről. Tekintettel arra, hogy a hallgatók száma ezen a szinten rendszerint három és öt között mozog, egy-egynek közülük a félév során három vagy négy irodalmi portrét is meg kell rajzolnia. Forrásként a diákok a közismert kézikönyvek, az irodalmi lexikon és a magyar gimnáziumi tankönyvek mellett például Hegedüs Géza: *A magyar irodalom arcképcsarnoka* (Bp. 1976) c. munkáját forgathatják haszonnal. - A D-szinten már a mai magyar irodalom és az irodalomkritika is előtérbe kerül, s egy-egy irodalmi korszakról és irányzatról, írói életműről vagy annak meghatározó jelentőségű részéről a szemináriumokon, kerekasztalszerű beszélgetés keretében esik szó. Kritikusaink monográfiái



(mint pl. két klasszikus munka: Szerb Antal Magyar irodalomtörténete és Horváth János A magyar irodalom fejlődéstörténete c. műve), gyűjteményes kötetek, a magyar irodalmi folyóiratok elemző tanulmányai, bírálatai tartoznak itt forrásaink közé, az utóbbiak közül mindenekelőtt a kétkötetes Esszépanoráma. 1900-1944. c. mű (Bp. 1978), Kenyeres Zoltán válogatásában. A félév végi szóbeli vizsgákon a hallgatók a tananyagnak elsősorban azokból a részeiből kapnak kérdéseket, amelyekről a szorgalmi időszak során nem - vagy nem megfelelően - adtak számot. Ide tartozik még, hogy a magyar szak harmadik félévében a hallgatóknak - a korábbi 100 és 300 oldalnyi anyag után - a maguk által választott 1200 lap terjedelmű magyar szép- és szakirodalmi szöveget kell elolvasniuk, a befejező, negyedik szemeszterben pedig kerek 3000 lapnyit! A diák korábban leadott olvasmánylistája alapján, a C- és D-szint szóbeli irodalmi vizsgája keretében - szűrőpróbaszerűen - ellenőrzi a tanár, hogy a hallgató a jegyzékben felsorolt műveket valóban áttanulmányozta-e.

2.5 Leíró magyar nyelvtani kollégiumok, ill. szemináriumok („grammatik”) valamennyi szemeszterben indulnak (heti két órában), s valamennyi félévet írásbeli vizsga zárja le. A mai magyar nyelv rendszerének a megismertetése és megismerése az első tanévben még svédül, svéd nyelvű jegyzetek felhasználásával, a másodikban viszont már magyarul, a hazai nyelvészeti szakirodalom segítségével történik. - Az A-szinten *Dugántsy Mária Ungersk grammatik* c., 1984-ben összeállított 120 oldalas uppsalai egyetemi jegyzete és a kollégiumokon elhangzottak alapján készülnek fel a hallgatók a vizsgafeladatokra. Hogy alig néhány hónapnyi magyartanulás után diákjainknak jól kell ismerniük - a fonetika alapjai mellett - a magyar alak- és képzéstant, sőt a mondatan alapelemeit is, felsorolok néhányat az 1989. júniusi írásbeli vizsga 12 kérdése közül.

1) Milyen igei és névszói alakok a következők: kértelek volna, tenni fogjátok, egyék, jönnének, várta, ill. kövéről, terheink, fogjátok, leglassabbnak, szemetekbe, juhaihoz?

2) Hogyan hangzik az eszik, ad, ír, néz, talál (és további 11 ige) a feladatban konkrétan megadott igemódban, időben, számban, személyben és ragozásban, ill. a fészek, ház, hó, kéz, szó (és további 15 névszó) egyes és többes szám tárgyasetben, szuperesszívusban, insztrumentálisban és további öt esetben?

3) Mi a következő képzett szavak töve és képzője, s ami a képzők funkciója: kibírhatalanság, tudománytalan, elolvashatóan, kertészkedik, beszélgetési, veszteséges?

4) Hogyan fordítandók a következő svéd mondatok, s szórendi, alaktani stb. szempontból mivel indokolható a választott megoldás? Ezúttal a svéd mondatoknak a magyar fordítását közlöm csak: Mária tanárnő. (Ő) ezzel a piros tollal ír. Mária piros tolla szép. (Neki) két könyve van. Látod Mária új könyveit? (Azok) azon a nagy asztalon vannak.

5) Mikor használatos a tárgyaz igeragozás a magyarban? (Felsorolandó legalább négy eset.)

A B-szinttől kezdve a leíró nyelvtani órák már kollégiumok és szemináriumok kombinációi, és egyre inkább az utóbbi kerül előtérbe. - A B-szinten elsősorban a magyar szószerkezetekkel - ezen belül többek között az igevonzatokkal - és az összetett mondatok fajtáival ismerkednek meg a hallgatók. Kolléganóm a 80-as évek közepén egy 40 gépelt oldalas, stencilezett svéd nyelvű tájékoztatóban összegezte a tudnivalókat, s ehhez 16 oldal terjedelmű feladatgyűjteményt is csatolt. Kiegészítésképpen használhatják még a diákok *Tompa József Kleine ungarische Grammatik* (Bp. 1972) c. művét is. - A C- és D-szint óráinak tematikáját a tanár a hallgatók eddigi szereplésének: magyar nyelvtani ismereteinek és beszédképességének, valamint bizonyos mértékig érdeklődésének a figyelembevételével állapítja meg. (1989 őszére például a magyar tö- és képzéstant, valamint - ismétlésképpen - a határozós szerkezeteket tartom megfelelő tananyagnak a leendő C-szintes hallgatóim számára.) A második tanévben -

mint említettem - az oktatás nyelve rendszerint már a magyar, ennél fogva a diákok megismerkedhetnek a magyar nyelvészeti terminológiával is. Forrásként e két szemeszterben magyar egyetemi tankönyveket és jegyzeteket használunk, elsősorban a *Rácz Endre* szerkesztette *A mai magyar nyelv* (Bp. 1985<sup>6</sup>) c. művet, valamint a négy füzetben megjelent *Mai magyar nyelvtani gyakorlatok* (Bp. 1975-1980) és *Mondattani elemzések* (Bp. 1986) c. jegyzeteket. A D-szinten - a magyar stilisztika tanulmányozása mellett - feldolgozunk egy-egy cikket a magyar nyelvészeti-nyelvművelő folyóiratokból, az *Édes Anyanyelvünk*ből és a *Magyar Nyelvőr*ből is. Felhívjuk a hallgatók figyelmét a *Nyelvművelő* kézikönyv (I-II. Bp. 1980-1985) és a *Magyar értelmező kéziszótár* (I-II. Bp. 1987<sup>7</sup>), valamint a *Magyar szinonimaszótár* (Bp. 1983<sup>3</sup>) rendszeres használatára. Az 1000, ill. 3000 oldalnyi magyar nyelvű szöveg feldolgozásához segédeszközként az értelmező kéziszótárt részesítjük előnyben a kétnyelvű szótárakkal szemben. A harmadik és negyedik félév végi írásbeli vizsgák anyaga természetesen az adott szemeszterben vett anyag rész függvénye.

2.6 A C-szinten, heti két órás kombinált kollégium és szeminárium keretében egyrészt a magyar dialektológia és a magyar nyelvtörténet alapjait tanulmányozzák a hallgatók, másrészt kb. 40 oldalnyi magyar nyelvemléket (a Halotti Beszédet, az Ómagyar Mária-síralmat, kódexszövegeket) elemeznek az órákon („språkhistoria, dialektologioch äldre texter”). Nyelvünk történetét a tanár előadások formájában tekinti át, s ezek a kollégiumok a nyelvjárási és régi nyelvi szövegek olvasási és elemzési gyakorlataival egészülnek ki. Ezekre az órákra és a hozzájuk kapcsolódó írásbeli vizsgához az uppsalai hallgatók legfontosabb forrásai a következők: *A magyar nyelv története* Szerk. Benkő Loránd (Bp. 1967; a történeti hang- és alaktan, valamint az összefoglaló fejezetek); *Inczeff Géza: A magyar nyelv fejlődéstörténete* (Bp. 1973); *The Hungarian Language*. Szerk. Benkő Loránd és Imre Samu (Bp. 1972); *Hajdú Mihály - Kázmér Miklós: Magyar nyelvjárási olvasókönyv* (Bp. 1974); *Molnár József - Simon Györgyi: Magyar nyelvemlékek* (Bp. 1980<sup>3</sup>). A nyelvtörténeti és nyelvjárási stúdiumok során természetesen tájékoztatjuk diákjainkat a modern magyar és finn-ugor etimológiai szótárakról (TESz., Kiss Lajos: FESz., MSzFE, Rédei Károly: UEW), valamint az Új magyar tájszótár eddig megjelent két kötetről (Bp. 1979-1987) is.

2.7 A szemináriumi dolgozat (illetőleg a szakdolgozat) készítésének módszertani, szerkezeti, tartalmi és formai kérdéseivel külön szemináriumon foglalkozunk („specialarbete”). A C- és a D-szemeszter során általában minden második héten két órában megbeszéljük egyfelől egy-egy irodalmi, ill. nyelvészeti téma feldolgozásának általános kérdéseit, másfelől a hallgató által választott (de egyben a tanár részéről is sugallt) konkrét téma felépítését, egyes munkafázisait, a részfejezetek kidolgozásának körülményeit, az irodalmi utalások közlési módját, a bibliográfiák formai kívánalmait stb. A C-szinten készülő szemináriumi dolgozat terjedelme hozzávetőlegesen 10-15 oldal, a D-szinten megírandó - bátran nevezhetjük így - szakdolgozaté pedig 30-40 oldal a tanszéki követelményrendszer értelmében (ez utóbbi dolgozatnak ugyanis mind tartalmi, mind formai szempontból meg kell felelnie az alapvető tudományos elvárásoknak). A svéd vagy magyar nyelvű dolgozatok elkészülése és a tanszéki titkárságon történt leadása után legkevesebb egy héttel, nyilvánosan meghirdetett szemináriumon kell a hallgatónak művét az előzetesen kijelölt bíráló, a hallgatóság és a tanár véleményével szembesítve megvédenie. Mindkét szinten valamennyi diáknak egyszer kritikai (opponensi) feladatot is el kell látnia, továbbá félévenként öt-öt ilyen dolgozatkiértékelő szemináriumon részt kell vennie (a B-kurzus hallgatóinak a félév során két, C- vagy D-szintű dolgozati szemináriumon kell megjelenniük). Hallgatóink rendszerint irodalmi témák kidolgozását, közelebbről valamely 20. századi magyar prózaíró egyik regényének az elemzését vagy a regény főszereplőjének a bemutatását választják. Néhány dolgozati cím az elmúlt két tanévben készültek közül: *Szerelem és pénz* Móricz Pillangó c. regényében; A

Színek és évek c. Kaffka Margit-regény főhősének, Pórtelky Magdának az alakja; Déry Niki c. regényének kulcsfigurái: Niki és Ancsa; Az angyal és a szörnyeteg: Eszter és Angela alakja Szabó Magda Az őz c. regényében. A nyelvészet, az irodalom és a néprajz határán áll témájában a Madarak a magyar népmesékben c. dolgozat, amely magyarul készült, és még megvédése előtt megjelent nyomtatásban az uppsalai finnugor tanszék kiadványaként (a tanszékvezető születésnapjára összeállított kis kötet címe: Några finsk-ugriska fåglar till Lars-Gunnar Larsson den 9 december 1987).

2.8 Tantárgyaink ismertetésének befejezéseként két, egyelőre csak tervbe vett témáról tesztek említést.

Az egyik a Nyelvhelyesség és nyelvápolás („språkriktighet”) című kollégium, ill. szeminárium, amelyet posztgraduális oktatás keretében a svédországi (magyar anyanyelvű) magyar-tanárok részére szeretnénk megtartani, a tanévek tavaszi szemeszterében, havonta egyszer egy - esetleg két, egymást követő - napon. Ezen sor kerülhetne a magyar és a svéd nyelvi rendszer egybevetésére, a svédországi magyarok nyelvében mutatkozó svéd hatások számbavételére. Foglalkozhatnánk itt továbbá különféle magyar szövegek nyelvi és stilisztikai elemzésével, sőt svédről magyarra történő fordítási gyakorlatokat is végezhetnénk. Végül hírt adhatnánk a magyar származású svédországi általános és középiskolás gyermekek ún. „magyar anyanyelvi tanárainak” (hemspråkslärare) a legújabb magyar nyelvészeti szakmunkákról, illetőleg a nyelvművelő folyóiratok egyes cikkeiről. Néhány már említett nyelvészeti munka mellett - többek között - Bánréti Zoltán *Kamasz és anyanyelv* (Bp. 1981), Hernádi Sándor *Stílusiskola* (Bp. 1977), Lengyel Zsolt *A gyermeknyelv* (Bp. 1981), Szende Tamás *A szó válsága* (Bp. 1979) és Szepessy Gyula *Nyelvi babonák* (Bp. 1986) c. kiadványának, vagy a *Nyelvünk világa* (Bp. 1978), az *Új anyanyelvi kaleidoszkóp* (Bp. 1980), a *Nyelvi illemtan* (Bp. 1987) és a *Szépen magyarul - szépen emberül* (Bp. 1987)c. gyűjteményes kötetek egyes részleteinek közös feldolgozására gondoltunk. Mindezek alighanem kivétel nélkül hasznosak lennének svédországi kollégáink számára, különösen akkor, ha - mint tervbe vettük - a félév végén az átvett anyagról írásbeli és szóbeli vizsgán is számot kell adniuk.

A másik elképzelésünk egy műfordítási szeminárium megszervezése, próbaképpen már az idén ősszel, havi egy alkalommal négy órában, valamennyi résztvevő fakultatív közreműködésével. E szemináriumon minden műfordítás iránt érdeklődő magyar (vagy volt magyar) szakos részvételét örömmel vesszük, de véleményünk szerint ez a képzés mindenekelőtt azoknak lehet igazán tanulságos, akik már legalább a C-szintig eljutottak. Tekintettel arra, hogy mostani végzős hallgatóink (és egy kivétellel az ősszel C-szintre kerülők is) svéd anyanyelvűek, első alkalommal egy-két magyar kisprózai mű svédre való fordítását tervezzük (közelebbről pl. Ottlik Géza *Szerelem* c. novelláját). Legalább két-három magyar anyanyelvű és jó stílusérzékű hallgató részvételével a jövőben talán majd a svéd szépirodalom magyarra való átültetése is szóba jöhet. Lírai költemények ilyen szintű megvitatását viszont már végképpen kompetenciánkat meghaladó feladatnak tartjuk, versek műfordítási kérdéseivel ezért nem kívánunk foglalkozni.

3. Az egyes tantárgyak viszonylag részletes bemutatásán keresztül igyekeztem beszámolómban a jelenlegi uppsalai magyaroktatást a maga sokszínűségében jellemezni és - bizonyos fókig - értékelni. Előadásom befejezéseként - úgy érzem - legalább utalásszerűen rá kell mutatnom néhány körülményre, hogy az uppsalai magyar szak mai helyzetét, a magyar szakosok kötelezettségeit és lehetőségeit tisztán láthassuk.

Az uppsalai finnugor tanszék követelményrendszerének legalapvetőbb tételei közé tartozik az, hogy a hallgatók szemeszterenként lehetőleg csak egy szakra járjanak. Az ezzel is, az egyetem

hagyományaival is összefüggő magas követelményeknek azonban a diákok különféle nehézségek miatt nem tudnak mindig eleget tenni. Ezért - főleg az estis A-szinten - jelentősebb mértékű lemorzsolódás is tapasztalható. Ugyanakkor viszont jelenleg az estis hallgatóknak csak az A-szintű képzésére van kapacitásunk, tehát egyelőre megoldatlan: a munkájuk, elfoglaltságuk miatt csak esténként szabaddá váló hallgatóink a B-szinttől kezdődően hogyan folytassák a magyar szakon egyetemi tanulmányaikat? Az említett kapacitáshiány többek között a külföldi oktatóhelyeken folyó képzés ismert összetettségének is függvénye. Ennek egyik jellemzőjeként megemlítem: Uppsalában valamennyi hallgatónkat individuális oktatásban részesítjük (ez egyidejűleg mintegy 15 diákot jelent napjainkban).

Az uppsalai hallgatók magyar szakos tanulmányait - esetleges származási, házastársi, baráti, ill. szakmai kapcsolatok mellett - motiválják a magyarországi továbbképzési lehetőségek (részvétel a debreceni - vagy más hazai - nyári egyetemen, esetleg egyetemi részképzésben), a magyar szak elvégzése után pedig bizonyos svédországi elhelyezkedési lehetőségek, főleg közgazdasági és jogi területen. A magyar szakot végzett szakembernek emellett módja van a műfordításra, a nyelvi lektorálásra, az idegenvezetésre, a tolmácsolásra. Ezt igénylik a napjainkban példaértékű, rendkívül szerteágazó, de továbbra is dinamikusan fejlődő magyar-svéd kapcsolatok az élet minden területén.

In: Hagyományok és módszerek I. Bp. 1990. 209-222.p.

## **Giay Béla - Lengyel Zsolt - Nádor Orsolya**

### **A magyar mint idegen nyelv/hungarológia külföldi oktatásának rendszerváltozatai a nyolcvanas években**

(A zárótanulmány rövidített változata)<sup>258</sup>

#### **1. Bevezetés: a kutatás céljáról, módszereiről**

A TS-4/5 magyarságkutatási program keretében 1987-ben alakult meg a Magyar Lektori Központban *Giay Béla* vezetésével (tagjai: *Lengyel Zsolt* nyelvész, *Szabó Judit* módszertani kutató és *Nádor Orsolya* módszertani munkatárs) az a kutatócsoport, amely célul tűzte ki a külföldi egyetemeken folyó magyar mint idegen nyelv/hungarológiai oktatás rendszerváltozatainak, személyi és tárgyi jellemzőinek, tantárgyi struktúrájának teljes körű felmérését. A munkát jelentősen megnehezítette, hogy az ilyen típusú kutatásnak nem voltak előzményei.

A kutatás menete a következő volt:

- a kérdőív kidolgozása és a címlista összeállítása
- a kérdőív kiküldése 92 oktatóhelyre
- a beérkezett anyagok előkészítése számítógépes és manuális feldolgozásra
- az adatok ellenőrzése és értékelése
- személyes konzultáció és pótlólagos adatfelvétel
- egyéb dokumentumok (lektori jelentések, vegyes bizottsági jegyzőkönyvek, minisztériumi előterjesztések stb.) feldolgozása
- a zárótanulmány elkészítése

Eredetileg teljes mintavételre törekedtünk, ezért az 1987/88-as tanévben működő összes oktatóhelyre (92) elküldtük kérdőívünket. Az anyagot 47 intézményből kaptuk vissza a kitűzött határidőre. Az utólagos kiegészítésekkel együtt 53 adatbázissal dolgoztunk.<sup>259</sup> Felmérésünk tehát *reprezentatív mintavételen* alapult. A feldolgozás során módosítanunk kellett az eredeti célkitűzések egy részét, mert a kérdőív kitöltése során sokszor nem kaptunk értékelhető válaszokat a feltett kérdésekre.

A következőkben a kérdőív kérdéscsoportjai alapján tekintjük át a magyar mint idegen nyelv/hungarológia külföldi oktatásának helyzetét.<sup>260</sup>

---

<sup>258</sup> A rövidített változatot Giay Béla és Lengyel Zsolt egyetértésével készítette: Nádor Orsolya.

<sup>259</sup> Több helyről az oktatók és a hallgatók személyiségi jogaira való hivatkozással nem kaptuk meg a kért adatokat és dokumentumokat.

<sup>260</sup> Megjegyezzük, hogy a megírás óta eltelt hat év számos változást hozott szakterületünk szervezeti formáiban s az oktatás tartalmi jegyeinek meghatározásában egyaránt. A már nem létező formákat a továbbiakban \*-gal jelöljük a lábjegyzetben.

## 2. A hungarológia külföldi felsőfokú oktatásának rendszerváltozatai

A beérkezett 53 adatbázist a magyaroktatás formai kritériumai szerint öt nagy csoportra osztottuk:

- nemzetiségi főszak (NF)
- főszak (F)
- mellékszak (M)
- kötelező vagy fakultatív nyelvoktatás (K/F)
- nyelvi előkészítés (E)<sup>261</sup>

*Nemzetiségi főszaknak* tekintettük a környező országok hallgatóinak magyar szakos képzését, amelynek célja a magyar nemzeti kisebbség értelmiségi utánpótlásának kinevelése, ill. a tanárképzés. Ennek időtartama 4 és 6 év között váltakozik. A képzés ideje, formai rendszere és tantárgyi struktúrája (kiegészülve a helyi sajátosságokkal) többnyire igazodik a magyarországihoz. A felhasznált tankönyvek és oktatási segédanyagok többsége is Magyarországról származik. Ebben a csoportban 6 oktatóhely adataira támaszkodhattunk: Kolozsvár, Maribor, Nyitra, Pozsony, Újvidék, Ungvár.<sup>262</sup>

*Főszaknak* azt az oktatási formát neveztük, amelynek résztvevői olyan, többségében nem magyar anyanyelvű és származású hallgatók, akik hungarológus kutatói, esetleg tanári, tolmács-fordítói stb. magyar szakos diplomát kapnak a 4-5 évig tartó magyar stúdiumok lezárása után. Itt 17 oktatóhelyről származó adatok találhatók: Ankara, Berlin, Bloomington, Brno, Bukarest, Groningen, Leningrád, London, Moszkva (IMO), Moszkva (Lomonoszov), Párizs, Peking, Prága, Róma, Szófia, Uppsala, Varsó.

*Mellékszaknak* soroltuk be az oktatóhelyet, ha a hallgatók a főszakjuk (pl. finnugor, történelem stb.) mellett az egyetem szabályai szerint általában 2-3 évig tanulnak magyar nyelvet és hungarológiai szaktárgya(ka)t, s diplomájukban szerepel ez a szak is. 5 ilyen oktatóhely szerepel adattárunkban: Amszterdam, Belgrád, Bordeaux, Helsinki, Los Angeles.

A *kötelező, ill. fakultatív* nyelvtanulás a legelterjedtebb oktatási forma: ennek keretében a többnyire nem magyar anyanyelvű hallgatók tanulják fő-, ill. mellékszakjukhoz kapcsolódóan a nyelvet és valamilyen hungarológiai diszciplínát egy-négy szemeszteren át. Ebbe a kategóriába soroltuk a *nyelvtanfolyamot* is, amely a gyakorlati nyelvoktatásra korlátozódó, néhány héttől egy-két évig terjedő forma. Adataink 23 egyetemről, főiskoláról származnak: Alcalá de Henares, Bonn, Brüsszel, Cambridge, Delhi, Freiburg, Göttingen, Graz, Jyväskylä, Köln, Krakkó, Lille, Ljubljana, Lyon, München, New Brunswick, Oslo, Strasbourg, Sumen, Szófia, Turku, Velence, Zágráb.

A *nyelvi előkészítés* a magyaroktatás sajátos formája: azok a hallgatók vesznek részt benne, akik az államközi megállapodásokban rögzített módon Magyarországon kívánják megszerezni diplomájukat. Két olyan oktatóhely van, ahol a diákok általános és szaknyelvi (természet-tudományi) előkészítésben vesznek részt: Halle és Hanoi.<sup>263</sup>

A felsoroltakon kívül speciálkollégiumok, előadássorozatok és nyelvtanfolyamok között választhatnak a hallgatók, de ezek főként más oktatási formákhoz kötötten fordulnak elő.

<sup>261</sup> Az utolsó forma a rendszerváltás és az ösztöndíjpolitika átalakulása következtében megszűnt.

<sup>262</sup> Az eredeti kéziratban minden oktatóhely két nyelven szerepel, itt terjedelmi okokból csak a magyar változatot használjuk.

<sup>263</sup> \*

Az öt felsorolt forma számszerűsíthető adatait táblázatokba foglaltuk, majd értékeltük.<sup>264</sup>

### A magyar oktatóhely státusa az egyetemi/főiskolai egységben

#### (1. táblázat)

A magyar oktatóhelyek státusát, az egyetemi, főiskolai szervezeti egységben elfoglalt helyét egyes esetekben - a hazai fogalomrendszer alapján - igen nehéz meghatározni. Önálló magyar nyelv és irodalom vagy filológiai tanszék az 53-ból 10 helyen működik (Kolozsvár, Maribor, Nyitra, Pozsony, Újvidék, Ungvár, Bloomington, Párizs, Peking, Szófia, Varsó), ehhez azonban még tizenegyedikként hozzájárul az Újvidéki Hungarológiai Intézet, amelynek a magyar tanszékén folyó munka magasabb szervezeti formához kapcsolódik. A magyar tanszékhez kapcsolódnak a *hungarológiai központok*: Párizsban, Újvidéken és Ungváron, Groningenben és Bloomingtonban a finnugor tanszék mellett működik, Rómában a Szláv Nyelvek Intézete mellett - ez megfelel a magyaroktatás egyetemi rendszeren belül elfoglalt helyének is. Tapasztalataink szerint azonban az azonos elnevezések nem mindig fejeznek ki azonos tartalmat.

A hungarológiai központok mellett kelet-európai intézetekhez, ill. szemináriumokhoz kapcsolódik a magyartanítás Londonban, Freiburgban; valamint Rómában, New Brunswickban és Osloban a Szláv Nyelvek Intézetéhez. Az ural-altáji, ill. finnugor intézeteknek, tanszékeknek, szekcióknak is része lehet a magyaroktatás, így Berlinben, Groningenben, Leningrádban, a moszkvai Lomonoszov Egyetemen, Párizsban, Amszterdamban, Delhiben, Göttingenben, Jyväskyläben, Münchenben, Turkuban és Velencében. Más nyelvészeti tanszékeken is lehet magyart tanulni, így az „Európai szocialista országok nyelveinek tanszékén” (Moszkva, IMO), az általános nyelvészeti tanszéken Prágában, Bonnban, Szófiában és Zágrábban, a modern nyelvek tanszékén Alcalá de Henares-ben és Cambridge-ben, valamint a sumeni „Idegen nyelvek tanszékén”. Lektorátusként illeszkedik az egyetemi szervezeti rendszerbe egy vagy több oktatóval Bukarestben, Belgrádban, Kölnben, Krakkóban, Lille-ben, Ljubljanában, Lyonban, Strasbourgbán, Sumenben, Zágrábban, Halléban.

Megállapítható, hogy többségében magyar tanszék, lektorátus, tanszéki csoport látja el az oktatási feladatokat, emellett jelentős helyet foglalnak el a nyelvrokonságon alapuló ural-altáji és finnugor szervezeti formák, de néhány intézmény szerkezetébe más, a fentebb ismertetett módokon illeszkedik a magyaroktatás.

### A hallgatók részvétele a különböző oktatási formákban

#### (2. táblázat)

Az 53 oktatóhely közül 31-ben fordul elő a kötelező, ill. fakultatív nyelvtanulási forma: magyar főszakot 19 helyen, speciálkollégiumot 17, mellékszakt 13, nyelvtanfolyamot 11 intézményben találunk. Ehhez képest kevésnek tűnhet a 6 nemzetiségi főszak. Ez utóbbi azonban más megítélés alá esik, ugyanis a kisebbségi magyar területeken alkotmánytörvény szabályozza egyebek között a magyar nyelven oktató alap- és középfokú iskolák, ill. felsőoktatási tanszékek számát is. Nem kívánjuk itt részletezni a történelmi változások kihatásait a kisebbségi művelődésre és intézményrendszerére, csak annyit jegyzünk meg, hogy ezek az oktatóhelyek az anyanyelv magas szintű megtartásának és közvetítésének a legfőbb bázisai. Tevékenységi formáik, oktatói és hallgatói létszámuk, tantárgyi struktúrájuk és sajátos

<sup>264</sup> Terjedelmi okokból a táblázatokat nem, csak a szöveges értékelést közöljük.

jellegük miatt ezek az oktatóhelyek vethetők össze legteljesebben a magyarországi egyetemekkel, főiskolákkal.

Az egyéb oktatási formák közül a legnépszerűbb a **K/F** (813 fő), ennek körülbelül a fele (399 fő) a **F-on** tanulók száma, ennek még az 50%-át sem érik el a mellékszakosok (151 fő), **E**-ben 109-en, más, változatos formákban 120-an vesznek részt, a különböző szintű nyelvtanfolyamok, speciálkollégiumok, előadássorozatok hallgatói létszámát nem lehet megállapítani.

#### A tanítási hetek száma

(3. táblázat)

A tanítás időtartama 26 helyen, tehát az oktatóhelyek 50%-ában teljesen megegyezik a magyarországi tanév időtartamával. Jelentős eltérést mutató példák: Cambridge 20, Róma, Szófia 24, Uppsala 38, Graz 40 hét.

Az oktatás szokásos kezdete és vége Delhi kivételével: szeptember/október - június/július (Delhiben júliusban kezdődik a tanév).

#### Az oktatás időtartama és a hallgatói létszám alakulása

(4. táblázat)

A táblázatban a szemeszterek számát, a beiratkozott nappali, esti, levelező, valamint a vendéghallgatók létszámát összesítettük.

A hallgatók döntő többsége (1723) nappali tagozatos. Viszonylag magas a **K/F** formában regisztrált vendéghallgatók létszáma (43), bár valószínűleg ennél jóval többen vannak, de a más szakokról csak egy-egy (történelmi, művelődéstörténeti, civilizációs) előadásra bejárókat természetesen nem regisztrálják.

A **F-on** a szemeszterek jellemző száma 8-10, a **M-on** 2 és 6 között váltakozik, a **K/F** formában 2, 3 és 6, az **E-n** az oktatóhelytől függően 2-4 félév.

A **NF-on** és a **F-on** felmenő rendszerben, többnyire évfolyambontásban tanulnak a hallgatók. A **NF** esetében mindenütt, a **F-nál** 10 esetben limitált a hallgatói létszám. E 16 oktatóhely többségénél a politikai szempontok mellett a pályairányítás szabályai határozzák meg a felvételi keretszámokat. A **M-on** vagy **K/F** formában tanulók az egyetemi rendszernek megfelelően nemcsak az első, esetleg a második évfolyamon vehetik fel a magyart, hanem bármelyik szemeszterben.

#### A hallgatók anyanyelve és kapcsolata Magyarországgal

(5. táblázat)

A magyar anyanyelvű hallgatók száma (498) - leszámítva a nemzetiségi területek 450 fős diákságát - a nem magyar anyanyelvűeknek (1199), ill. a kétnyelvűeknek (153) csak a 3,5%-át teszi ki. Az idegen anyanyelvű, ill. kétnyelvű hallgatók magas száma (1352) igazolja a nyelvünk és kultúránk iránt világszerte tapasztalható érdeklődést. A **F-on** (418) és a **K/F-on** (615) a legmagasabb a nem magyar anyanyelvű hallgatók száma.

A teljes hallgatói létszámhoz (1850) képest kevesen fordultak meg Magyarországon szervezett pedagógiai céllal: az adatok szerint mindössze 312-en. Turistaként, rokonlátogatóban, ill. más



egyéb formában 841-en jártak a célnyelvi országban, van olyan, aki többször is, másoknak a tanulmányi idejük alatt egyszer sem sikerült eljutniuk ide. Elgondolkoztató, hogy a **NF, F, M** hallgatói (1046) közül összesen 85-nek (8,1%) volt lehetősége arra, hogy részképzésben vegyen részt, s a nyári egyetemekre is csak az összes diák 17%-a jutott el.

#### A képzés fő irányai

(6. táblázat)

Egy kivétellel (**E**) minden formához több képzési irány kapcsolódik. A nemzetiségi területeken a pedagógusképzés a legfontosabb feladat, ez mindenütt jelen van, de ezen kívül gondot fordítanak a hungarológus, a fordító- és tolmácsképzésre, valamint lehetőséget biztosítanak más szakok hallgatóinak is a kötelezően előírt vagy fakultatívan választható magyarnyelv-tanulásra is. A **F**-on egyforma súllyal szerepel a hungarológus szakemberképzés a fordító- és tolmácsképzéssel (17-ből 13, ill. 12 helyen). A pedagógusdiplomát csak öt helyen jelölték meg képzési célként, van viszont doktorandusz képzés Berlinben; Moszkvában diplomátakat, újságírókat, nemzetközi jogászokat képeznek.

**M**-on a kötelezően előírt, ill. a fakultatívan választható nyelvtanulás mellett a hungarológus szakemberképzésre helyezik a hangsúlyt - leginkább a finnugor szakosok esetében. A **K/F** nyelvtanulás esetében a többi képzési forma az oktatóhelyek számához képest elenyésző: 2-2 helyen tüntették fel a hungarológus (Brüsszel, Cambridge), ill. a más szakhoz pl. finnhez kapcsolódó pedagógusképzést (Cambridge, Jyväskylä), négy helyen a fordító- és tolmácsképzést (Brüsszel, Göttingen, Krakkó, Lille).

#### Elhelyezkedési lehetőségek a magyar szakkal, illetve nyelvtudással

(7. táblázat)

Az elhelyezkedési lehetőségek vizsgálatánál nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt, hogy célja-e egyáltalán a magyart tanulónak az, hogy nyelvtudását foglalkozásszerűen hasznosítsa. A **K/F** esetében például természetesen a főszak a meghatározó, a magyart inkább érdeklődésből, mint a szakképzettség járulékos elemeként tanulják.

A nyelvi előkészítés ebből a szempontból értelmezhetetlen, mert a tanulmányok befejezése itt nem végzettséget jelent, hanem csak a további tanulmányok folytatásának előfeltétele.

A **NF** esetében a kötelező pályairányítás működik, csak annyi hallgatót vesznek fel a szakra, ahánynak az elhelyezkedését is biztosítani tudják. A végzett hallgatók többsége alap- vagy középfokú iskolába kerül, s tanárként dolgozik, néhányan könyvkiadóban vagy lapszerkesztőségekben hasznosítják a magyar szakon megszerzett tudásukat.

A **F**-on végzettek helyzete azokban az országokban, ahol nincs pályairányítás, nagyon nehéz. Igen korlátozott számban találnak olyan munkahelyet (külképvisletek, idegenforgalom, vállalati dokumentáció, külkereskedelem), ahol végzettségüknek és nyelvtudásuknak megfelelő feladatot kapnak.

## Motivációk

(8. táblázat)

A hallgatók motivációját döntően három tényező határozza meg: a Magyarország (867), ill. a magyar nyelv (907) iránti érdeklődés, valamint a magyarral kapcsolatos szakképzettség (872) megszerzése. E három motiváció nehezen különíthető el, többnyire egymást erősítik, feltételezik - ezt az egymáshoz nagyon közelítő számok is alátámasztják. A **NF** és a **F** esetében a három motiváció szorosan összefügg, a **M**-on és a **K/F** formán belül a nyelv és a kultúra iránti érdeklődés a meghatározó, a szakképzettség megszerzése nem cél.

A kisebbségi területekről visszaérkezett kérdőíveken a felsoroltakon kívül a nemzeti identitás megőrzését, valamint a rokoni, baráti kapcsolatokat jelölték meg motivációként. A **K/F** nyelvtanulók közül 82-en a magyar származást, a gyökerek keresését is megjelölték a magyar stúdiumok választásának okaként.

Nem beszélhetünk motiváltságról azokban az esetekben, amikor a hallgató véletlenszerűen kerül magyar szakra (pl. Ankara, Peking). Itt csak a későbbiekben, tehát nem a választásnak, hanem az egyetem elvégzésének a célja a szakképzettség megszerzése. A hallei, hanoi nyelvi előkészítésnél hasonló a helyzet.

## A hallgatók egyetemen kívüli hungarológiai tevékenysége

(9. táblázat)

A hallgatók egyetemen kívüli hungarológiai tevékenységének felmérése csak relatív értékeket, irányszámokat tartalmaz, ugyanis 13 oktatóhelyről nincsenek adatok, s a többi is csak hozzávetőleges számokat jelölt meg. Annyi mindenesetre megállapítható, hogy az oktatás, a tolmácsolás, az idegenvezetés és az „egyéb” kategória - ezen belül a filmklubokban, ill. más klubokban való részvétel dominál. A szak- és műfordítás, a nyelvészet és a néprajz közel azonos súllyal szerepel. Nem kértük, hogy különítsék el az illető tevékenység aktív vagy passzív művelőit, de pl. maga a tolmácsolás, idegenvezetés aktív részvételt feltételez, míg az egyes tudományágakhoz kapcsolódó tevékenység (irodalom- és nyelvtudomány, politológia, néprajz, közgazdaság stb.) passzív is lehet. A legváltozatosabb tevékenységi formákat a **F**-on és a **K/F** nyelvtanuláshoz találjuk. Ez természetesen összefügg a hallgatók meghatározó motivációjával: a magyar nyelv, kultúra és politika iránti szerteágazó érdeklődéssel.

## Az oktatók anyanyelve, végzettsége, az oktatás nyelve

(10. táblázat)

A felmérésben szereplő 53 oktatóhelyen összesen 170 oktató dolgozik. Közülük 106 magyar anyanyelvű (oktatóhelyenként 1-3 fő), 60 nem magyar és 4 kétnyelvű. Az adott időszakban 42 Magyarországról kiküldött vendégoktató (vendégtanár és lektor) dolgozott az adott egyetemeken. Őket leszámítva, csak az állandó helyi oktatókat figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy a **F**-on, **M**-on, **K/F** és **E** formában 30 magyar anyanyelvű és 57 nem magyar anyanyelvű tanár dolgozik.

Az állandó oktatók többsége, 89-en külföldi egyetemeken szerezték meg szakképzettségüket. Ez arra utal, hogy a helyenként évtizedek óta folyó hungarológus utánpótlás-nevelés az idegen anyanyelvű hallgatók körében sikeresnek mondható. Néhány esetben (pl. Szófia) a tanszék

oktatói közül többen magyarországi ösztöndíjasként végeztek Budapesten. Sajnos külföldi kollégáink rendszeres továbbképzésére egyelőre nincsen kialakult gyakorlat.

Az oktatás nyelvére döntően az idegen közvetítőnyelv használata a jellemző, még a több éve tanuló csoportok esetében is. A NF mellett, ahol természetes a magyarnyelvűség, csak 6 helyen jelölték meg kizárólag a magyart: Pekingben, Belgrádban, Jyväskyläben, Kölnben, Halleban és Hanoiban. Kétnyelvű órávezetés figyelhető meg a tanítás során: Brno, Bukarest, Leningrád, London, Moszkva, Párizs, Prága, Uppsala, Varsó, Bordeaux, Helsinki, Los Angeles, Alcalá de Henares, Bonn, Cambridge, Göttingen, Graz, Lille, Ljubljana, Lyon, München, Strasbourg, Sumen, Turku, Velence és Zágráb egyetemein. Kizárólagos idegen nyelvűséget 8 oktatóhelyen jelöltek meg: Groningenben, Amszterdamban, Brüsszelben, Delhiben, Freiburgban, Krakkóban, New Brunswickban és Osloban.

#### Az oktatók egyetemen kívüli hungarológiai tevékenysége

(11. táblázat)

A leggyakoribb tevékenységi formák: oktatás (72), lektorálás (70), tolmácsolás (68). Sajnos több nagy hagyományú, több oktatót foglalkoztató oktatóhelyről nincs adatunk, vagy azért, mert nem küldték vissza a kérdőívet, vagy hiányosan töltötték ki. Így az itt közölt adatok is csak irányszámokként fogadhatók el.

A nyelvészeti, irodalmi kutatómunkával, szak- és műfordítással foglalkozók aránya már ebben a reprezentatív mintában is feltehetőleg helyesen tükröződik. Kiténik, hogy igen kevesen foglalkoznak politológiával (2), közgazdaságtudománnyal (2), néprajzzal (4), zenei ismeretterjesztéssel (6). Ez természetesen az oktatók végzettségével és meghatározóan filológiai érdeklődési körével magyarázható.

#### A tantárgyi struktúra

(12. táblázat)

A tantárgyi struktúra felméréséhez a következő hat fő tantárgycsoportot különítettük el:

- nyelvészeti stúdiumok
- irodalmi stúdiumok
- módszertan
- fordítás
- történelmi, művelődéstörténeti, országismereti tárgyak
- egyéb (helyspecifikus tárgyak).

A NF esetében a tantárgyi struktúra (éppen a képzési célok azonossága miatt) lényegében megegyezik a magyarországi egyetemek, főiskolák alapstúdiumaival. A nyelvészeti és irodalmi tárgyak mennyisége globálisan egyensúlyban van, de az egyes oktatóhelyeket tekintve az egyes tárgyak meglétében, illetve az ezek tanítására fordítható szemeszterek számában már lényeges eltérések mutatkoznak. Például Kolozsvárott 6, Nyitrán, Pozsonyban és Ungvárott 2-2, Mariborban 1 szemeszter a magyar nyelvtörténeti tanulmányok ideje. A legnagyobb hangsúlyt a nyelvészeti tárgyak közül a mai magyar nyelv kapja, amely a képzési időnek legalább a kétharmadáig jelen van valamilyen formában. Az irodalmi tárgyak közül a magyar irodalomtörténet oktatása mindvégig megjelenik, ezzel szemben a világirodalmat csak Nyitrán tüntették fel külön. A nemzetiségi magyar irodalom megismertetése Kolozsvár és Ungvár esetében a magyar irodalomtörténeten belül, Mariborban, Nyitrán és Pozsonyban

pedig elkülönítetten történik. A szakhoz kapcsolódó hungarológiai tárgyak oktatásának még a nyolcvanas évek második felében sem kedvezett az idő, így csak a nemzetiségekkel szemben igen toleráns politikát folytató Szlovéniában, Mariborban hirdettek meg Magyarország földrajzával és történelmével foglalkozó, egy szemeszteres stúdiumot. A tantárgyi struktúra egyenetlenségei, hiányosságai mindenképpen indokoltá teszik a **NF**-on tanuló diákok rendszeres magyarországi részképzését.

A **F** tantárgyi szerkezete is tartalmazza az alapvető nyelvészeti és irodalmi tárgyakat. Több oktatóhelyen a nyelvtörténetet, a mai magyar nyelvet, a finnugor összehasonlító nyelvészetet, a magyar irodalomtörténetet olyan hosszú ideig tanítják, mint a **NF**-on. (Pl. Mai magyar nyelv: Prága 7 szemeszter, Groningen, Párizs 6-6, Berlin, Peking 5-5; Nyelvtörténet: Ankara 4, Berlin, London, Párizs, Varsó 2-2; Magyar irodalomtörténet: London, Varsó 8-8, Bukarest 7, Brno, Prága 6-6 félév.) A képzési céloknak, illetve a helyszínek megfelelően mindenütt vagy az oktatóhelyek többségén megtalálható a magyar nyelv- és stílusgyakorlat, a fordítás, tolmácsolás, s ahol erre lehetőség van, összevető nyelvészeti, irodalmi kurzusokat is felvehetnek a diákok. Jellemző erre a képzési formára a történelmi, művelődéstörténeti, országismereti jellegű tárgyak gazdagsága. Magyar történelmet Párizsban, Ankarában, Varsóban, Berlinben, Leningrádban és Prágában hirdettek meg külön tantárgyként. Hasonló, bár nemcsak a történelemre koncentrál az 1-4 féléves országismeret Moszkvában, Groningenben, Párizsban, Varsóban, Brnóban, Szófiában, Uppsalában. Egyedülálló a Bevezetés a hungarisztikába című egy féléves tárgy Brnóban, amely bár egy általános művelődéstörténeti bevezetést takar, mégis a szakterület szinte egyetlen nevesített hungarológiai tantárgya (a másik az adatbázis szerint Freiburgban található).

A **M** képzési ideje az előbbieknél rövidebb, tantárgyi struktúrája is ehhez mérten kevésbé gazdag. A mindenütt jelenlévő nyelv- és nyelvtanoktatás mellett pl. Helsinkiben nyelvtörténetet és nyelvjárást, irodalmat is tanulhatnak a mellékszakos hallgatók. Eltérő elnevezéssel, de többé-kevésbé azonos tartalommal mind az öt oktatóhelyen meghirdetnek országismereti, művelődéstörténeti előadást 1-4 szemeszteres időtartamban.

A **K/F** formán belül három fő tantárgy dominál, a képzés teljes ideje alatt végigfutó nyelvoktatás, a fordítás, valamint az egy, maximum négy féléves országismereti, civilizációs kurzus.

Az **E** esetben a képzési idő függvényében 2 (Hanoi), ill. 4 (Halle) féléven keresztül a nyelvoktatásé a főszerep, ezenkívül Hanoiban 1 féléves matematikai, Halléban 1-1 féléves matematikai, fizikai, kémiai felkészítést is kapnak a hallgatók.

### A felhasznált tankönyvek és segédkönyvek

(13. táblázat)

Az oktatáshoz felhasznált tankönyvek és segédkönyvek többsége magyarországi kiadású. A külföldön dolgozó vendégoktatók évente legalább 100-150 kötetrel (szépirodalommal, szótárakkal és egyéb szakirodalommal) gyarapították a helyi magyar könyvtárat, s a külföldiek igényeinek, érdeklődésének megfelelő, idegen nyelvű tananyagok hiányában szívesen használták a magyarországi egyetemek szakirányú jegyzeteit is.

A vizsgált időszak hozzáférhető magyar nyelvkönyveinek („Tanuljunk nyelveket” sorozat) általános jellemzője az elavult (sok esetben már nevetségesnek tűnő) lexikai tartalom, a hatvanas években divatos túlzott grammatizálás, amely nem segíti elő a beszélt nyelv elsajátítását. A kényszerhelyzetet jellemzi például, hogy még az 1-2 szemeszteres, heti 2-4

órás nyelvtanfolyamokon is a Nemzetközi Előkészítő Intézet korszerűnek számító, de heti 36 órás intenzív, forrásnyelvi környezetre tervezett Színes magyar nyelvkönyvét használták. Sok oktató próbált könnyíteni a nyelvoktatáson úgy, hogy saját jegyzet, segédanyag készítésébe kezdett. Sajnos ezek többsége kéziratban van, nem hozzáférhető és többnyire nem is teljes anyag. Egy kevésbé ismert nyelv esetében külön szerencse, ha az egyetem vagy esetleg egy kiadó vállalja egy-egy nyelvkönyv, irodalmi, művelődéstörténeti, történelmi összefoglaló megjelentetését. Így jelenhetett meg például Beöthy Erzsébet holland nyelvű magyar nyelvtana, Márk Tamás két kötetes, finneknek szánt nyelvkönyve, a magyar líra és próza válogatása Helsinkiben, Czigány Lóránt angol nyelvű irodalomtörténete Oxfordban, olaszoknak összeállított irodalmi szöveggyűjtemények, nyelvi gyakorlatok, Richard Prazak Bevezetés a hungarisztikába című komplex országismereti összefoglalója csehek számára stb.

### Összefoglalás

A hungarológia oktatása a magyar kulturális külkapcsolatok egyik legfontosabb területe. Jelentőségét a szakemberképzésen túl a magyar nyelv és kultúra terjesztésében betöltött szerepe adja meg.

A magyart mint idegen nyelvet és a hungarológiát napjainkban sokféle módszerrel tanítják, változatos formai keretek között. A hallgatói célok a kuriózumok iránti vonzódásból választott néhány hetes nyelvtanfolyamtól a szakképzettség megszerzéséig terjednek. Az intézményi háttér is a sokszínűség jellemzi: más a szerepe és a lehetősége az egyszemélyes lektorátusnak, mint az önálló, több oktatót foglalkoztató tanszéknek vagy intézetnek. Ez a differenciáltság több évtized alatt alakult ki. A jelenlegi kereteket adottaknak, kevésbé változtathatóknak kell tekintenünk, bár nem mondhatunk le sem az újabb oktatóhelyek létesítéséről, sem a már meglévők fejlesztéséről. A teljes, közel négyezres hallgatói és kétszázhatvanas oktatói létszámot figyelembe véve, a magyar mint idegen nyelv/hungarológia legtöbb művelője ebből a körből kerül ki.

Az oktatás személyi háttérét jellemzi, hogy kevés kivétellel jól képzett szakemberek tanítanak, akik az oktatáson kívül rendszeresen publikálnak is. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a magyar mint idegen nyelv tanítására képesített oktatók száma egyelőre elenyésző.

A hallgatók motivációi és elhelyezkedési lehetőségei többnyire nincsenek összhangban. A kelet-európai országokban működő magyar tanszékekre irányított felvételi rendszer alapján, s a magyar nemzetiségű diákok kivételével általában mindenféle motiváció nélkül kerülnek a hallgatók. Ezekben az országokban biztosítják számukra a végzettségüknek megfelelő munkahelyet. Ezzel szemben a nyugat-európai és amerikai egyetemek magyar stúdiumokat hallgató diákjai, akiket az érdeklődés vagy a származás motivál, a legkritikább esetben hasznosíthatják tudásukat a későbbiekben. Tapasztalatok szerint ezeken az egyetemeken a hallgatók nagy része magyar nemzetiségű vagy származású, így a hungarológiai oktatás a nyelvfenntartáshoz, valamint a kulturális hagyományok - közvetve a magyar identitás - megtartásához is hozzájárul. Az oktatás ezeken a helyeken is közvetítő nyelv segítségével folyik, mert a diákok (anya)nyelvi felkészültsége igen eltérő, egy- és kétszemélyes csoportok alakítására azonban általában nincs mód.

A beiratkozott hallgatóknak csak igen kis százaléka nem végzi el a fő- vagy mellékszakként választott magyart, a nyelvtanfolyamokon azonban a kezdeti hatalmas, főként a nyelv kuriozitásának szóló érdeklődés hamar alábbhagy, és sokan lemorzsolódnak.

A fölmérés számszerűsített adatai alapján nem tartjuk elégségesnek azokat a hivatalos alkalmakat, amelyek a hallgatókat közelebb hozhatják Magyarországhoz. Csak kevesen

vehetnek részt államközi szerződésekben szabályozott féléves részképzésben vagy nyári egyetemen. Nehéz összehangolni a külföldi tanszékek és a magyar fogadó egyetemek tantárgystruktúráját és követelményeit, de a nyelvi-kulturális környezetben eltöltött idő haszna vitathatatlan.

Nem pótolja a célnyelvi környezetet, de a kultúrával való megismerkedést elősegíti az a sokféle, egyetemen kívüli hungarológiai tevékenység, amelyet egy-egy város magyar intézete, baráti társasága, film- és néptáncklubja stb. biztosít a hallgatóknak. A felmérés szerint mind a tanárok, mind a diákok szívesen vállalnak fordítást, tolmácsolást, idegenvezetést, és sokan foglalkoznak magyar tárgyú kutatásokkal szabadidejükben.

Kiemelkedően fontos a hosszabb ideig, általában 3-5 évig külföldön tanító magyarországi vendégoktatók szerepe, mert nemcsak az adott terület hungarológiai oktatómunkájának belső kohézióját erősíthetik, hanem közelebb hozzák egymáshoz a hazai és külföldi intézményeket. A vendégtanár feladata a hungarológiai tárgyú (nyelvészet, irodalom, történelem) előadások megtartása, a vele együtt dolgozó lektor pedig elsősorban a nyelvórákért felelős. Ez lenne az ideális helyzet, de az oktatóhelyek többsége csak lektor fogadására vállalkozik. Magyarország a vendégoktatók közreműködésével közvetlenül is segítheti a szakmai feladatok megoldását, részben könyvtáralapítással, ill. a meglévő gyarapításával, tárgyi eszközök (magnetofon, írásvetítő, hang- és videokazetták) biztosításával, valamint a módszertani továbbképzések megszervezésével. Az oktatóhelyek többségének szüksége is van erre, mert tárgyi feltételeik, oktatási és technikai eszközökkel való ellátottságuk messze elmarad a kívánatos színvonaltól, s ez még jobban csökkenti a magyaroktatás versenyképességét. Szükség van tehát a vendégoktatói intézmény szervezeti és szakmai továbbfejlesztésére, valamint a működésükhöz nélkülözhetetlen, biztos anyagi háttér megteremtésére.

Az oktatás sikerének alapja a jó tankönyv.<sup>265</sup> Általános tapasztalat és visszatérő probléma, hogy a magyar nyelvkönyvek lexikai, módszertani színvonala elmarad a modern nyelvoktatási követelményektől. Az oktatóhelyek többsége nem rendelkezik saját készítésű, a helyi igényekhez igazodó jegyzettel, így olyan - viszonylag könnyen hozzáférhető - anyagokkal dolgoznak, amelyek vagy elavultak, vagy célnyelvi környezetben folyó, intenzív nyelvoktatás céljára készültek. A tananyagkészítéshez pedig hiányoznak azok az alapvető grammatikai és módszertani munkák, amelyek nélkül nem lehet tudományosan megalapozott, graduált tananyagot összeállítani. Így pl. nincs a magyar nyelvet funkcionális szempontból megközelítő pedagógiai grammatika, nem jelent meg gyakorisági alapon készült lexikai minimumszótár, és hiányos a funkcionális alapú kontrasztív nyelvvizsgálat is.

A 26 ország 96 felsőoktatási intézményében folyó magyaroktatást 5 forma vetületében vizsgáltuk 53 mintán (NF: 6; F: 17; M: 5; K/F: 23; E: 2). Megállapítottuk, hogy ezeken belül több más forma is létezik, amely megegyezik az egyetemi oktatás nemzetközi gyakorlatával (pl. előadássorozat, speciálkollégium). Tapasztalatunk szerint az elmúlt néhány évben több oktatóhelyen megpróbálkoztak az oktatás szervezeti és tartalmi megújításával, ezeknek felmérése azonban egy későbbi vizsgálat feladata.

Ellentmondások jellemzik a magyar oktatóhelyek szervezeti beilleszkedését a külföldi felsőoktatási struktúrába - ezt a számos megnevezés és kapcsolódási mód is bizonyítja. Nem okoz gondot, ha a magyar mint rokon nyelv oktatása a finnugor vagy ural-altajisztikai intézethez, tanszékhez tartozik; de sokkal bonyolultabb az elhelyezés, ha szláv vagy kelet-európai intézetekhez, általános nyelvészeti, modern nyelvészeti vagy történelmi stb. tanszék-

<sup>265</sup> Itt csak a magyar mint idegen nyelv, származásnyelv és környezeti nyelv oktatására készült tankönyvekről van szó.

hez kapcsolódik. A magyar oktatóhelyek szervezeti változatait azért is nehéz meghatározni, mert sok esetben egyazon elnevezéshez különböző tartalom járul.

Tanulmányunkban felvázoltuk az egyes oktatóhelyek tantárgyi struktúráját, és felsoroltuk az ott használt tankönyveket, segédkönyveket. Megállapítottuk, hogy az oktatás a magyar nyelvészeti és irodalmi jellegű tantárgyakra koncentrálódik, de a legtöbb helyen egy-két szemeszteren át országismereti, történelmi, művelődéstörténeti tárgyat is meghirdetnek. Ennek a témakörnek a részletes, mélyebb elemzése csak akkor lehetséges, ha pontosan ismerjük az egyes tantárgyak (témacsoportok) óraszámát és tartalmát.

Jelenlegi kutatásunkat egy hosszabb, periodikusan (pl. öt évenként) ismétlődő kutatómunka nyitányának tekintjük. Szándékunk az, hogy a magyar mint idegen nyelv/hungarológia aktuális rendszerváltozatait időről időre áttekintsük, és egy összevető vizsgálsorozat eredményeként közlétegyük azokat az összefüggéseket, amelyek az egyes oktatóhely-típusok szervezeti integrációját és tartalmi jegyeit meghatározzák.

Célunk ezzel a kutatómunkával az, hogy feltárjuk a hungarológia legkiterjedtebb külföldi intézményrendszerében, a felsőoktatásban rejlő „kultúrdiplomáciai”<sup>266</sup> lehetőségeket.

---

<sup>266</sup> A témát Hankiss János: A kultúrdiplomácia alapvetése (1936) című munkájában dolgozta fel.

### **III. 3. MAGYARORSZÁGI INTÉZMÉNYEK GYAKORLATÁBÓL**



## **Giay Béla**

### **A magyar mint idegen nyelv kutatása és oktatása a Nemzetközi Előkészítő Intézetben**

Külföldiek oktatása, nyelvi előkészítése hosszabb-rövidebb ideig tartó beilleszkedése a befogadó ország társadalmi körülményei közé, emberre, nyelvre és országra jellemző egyedi vonásokkal mindenütt a világon sajátos pedagógiai, pszichológiai és szociológiai kérdés.

Leszámítva egy-egy rövidebb történelmi periódust, külföldiek intézményes oktatásának Magyarországon nem voltak hagyományai. A külföldiek oktatásának - ezen belül a magyar nyelv tanításának - formái, szervezeti keretei, módszerei nálunk az elmúlt két-három évtizedben - főként a felnőttoktatás körében - alakultak ki, illetve bizonyos vonatkozásban még most is alakulóban vannak.

A külföldi hallgatók magyarországi oktatása, egyetemi előkészítése alkalmazott pedagógia, amennyiben az általános pedagógia elveinek, módszereinek alkalmazását jelenti egy különleges területen. Az alkalmazott szót itt csak feltételesen lehet értelmezni, hiszen minél kidolgozottabb egy területen a pedagógiai munka rendszere, annál inkább igényt tart arra, hogy tevékenységét ne egyszerűen alkalmazásnak, hanem önálló, saját törvényszerűségekkel rendelkező műveletnek és ágazatnak tartsák.

A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók száma (kb. 3300 fő) nagyjából megfelel egy közepes létszámú magyar egyetem hallgatói létszámának. A középfokú szakoktatásban, a posztgraduális képzésben résztvevők, valamint a beilleszkedni vágyó más anyanyelvű családtagok, tartós külszolgálaton itt tartózkodó szakemberek, diplomaták, a nemzetiségi diákok stb. mind valóságos vagy potenciális tanulói nyelvünknek. Jelentősnek kell nevezni tehát azt a réteget, amelynek tagjai - eltérő feltételekkel és célokkal Magyarországon a magyar mint idegen nyelv tanulásában érdekeltek. Ezt támasztja alá egyebek mellett a Magyarország kiadott magyar nyelvű könyvek példányszáma és újrakiadásuk gyakorisága is.

A külföldi hallgatók oktatásának első szakasza, a NEI-ben folyó munka, egy sajátos studium generale-nak fogható fel, amelyben a nyelvtanítás a döntő tényező. A nevelés területén pedig a hallgatók akklimatizációjának és a magyar társadalmi viszonyokhoz való alkalmazkodásának elősegítésében végzett munka a meghatározó.

Az oktatásnak itt nincs olyan típusú közvetlen előzménye, mint ahogy az a hazai oktatási rendszer különböző szintjei között kialakult. A NEI oktatási struktúrájának nincs sem valódi alsó, sem felső évfolyama. Ennek hátrányai elsősorban a követelményrendszer közvetítésének területén, a hagyományteremtésben, s a szüntelen újrakezdés kedvezőtlen hatástényezőiben nyilvánulnak meg.

Az egyetemi előkészítés lényegében integrált tevékenységi formákban megvalósuló magyar köz- és szaknyelvi illetve szaktárgyi oktatást jelent. Ez a munka többféle - gyakran egymással ellentétes - érdek, igény és feladat metszéspontjában áll. A feladatok ellátása érdekében olyan dinamikus és ugyanakkor differenciált oktatási szervezetet kellett létrehozunk, amely képes az évről-évre különböző időpontokban érkező, s a folytonosan változó hallgatói összetétel és színvonal adta lehetőségeknek megfelelni. Az oktatási idő nagyon szűk (mintegy 10 hónap), a hallgatók terhelhetőségének szellemi és pszichikai határai vannak, az oktatási szervezet differenciáltsága pedig egy bizonyos szinten túl a szétaprózottság veszélye nélkül nem

fokozható, ezért a nyelvi és a szaktárgyi előkészítés csak néhány szakirány köré (agrár, bölcsész, közgazdász, mérnök, orvos, vegyész) csoportosíthatjuk.

A magyarnyelv-oktatás az egész év folyamán intenzív jellegű. A magyar köz- és egy meghatározott szaknyelv tanítására illetve az adott szakirányban a továbbtanulás szempontjából fontos szaktárgyak célszerűen redukált anyagának feldolgozására több mint évi 1000 órát fordíthatunk. Az oktatás igen nagy ívet fog át, hallgatóinkat a tanév végéig el kell juttatnunk addig a tudás- és készségszintig, hogy megértsék az egyetemi előadásokat, jegyzetelni tudjanak, s képesek legyenek önálló tanulmányi munkára egy számukra idegen nyelven. A hallgatók nagy részének esetében ez sikerül is. A nyelvi anyag terjedelmét, mélységét és a készségszinteket tekintve a NEI nyelvoktatási követelményei a II. félévben eléri, illetve bizonyos vonatkozásokban meghaladják a magyarországi felsőfokú idegennyelvi nyelvvizsgálóhoz megkívánt szinteket.

A magyar mint idegen nyelv oktatása a NEI-ben csoportkeretben folyik. Ezek a 10-12-14 fős csoportok életkor, nemzetiség és anyanyelv, valamint előképzettség szerint kevés kivétellel heterogén összetételűek. Gyakran előfordul, hogy az intézetben tanuló hallgató számára a magyar az első idegen nyelv. Az intézet hallgatóinak kb. 20%-a európai országokból, a többiek a fejlődő világ országaiból érkeznek. A hallgatók intelligenciájának, felkészültségének szintje adott, s döntően nem változik meg az előkészítés során. A sok esetben tapasztalható hiányos előképzettség mellett további nehézséget jelent, hogy a hallgatók egy részének nyelvi kultúrája, fantáziája, kreativitása, elvont gondolkodási és feladatmegoldó készsége is gyengén fejlett.

## **1. A nyelvfeltárás és produktív nyelvi szabályrendszer alkotásának kérdései**

/.../

A nyelvfeltárást és leírást tekintve a tankönyvíró és az oktató is nehéz helyzetben van. Nincsen ugyanis olyan korszerű leíró, illetve funkcionális-gyakorlati nyelvtanunk, amelyet a tananyagok szerkesztése során és az oktatásban egyértelmű haszonnal alkalmazni lehetne. Érezzük hiányát annak is, hogy a magyar nyelvnek nincs gyakorisági és valencia-szótára sem. A magyar mint idegen nyelv oktatásával foglalkozó gyakorlati szakember tapasztalatai ezért teljesen alátámasztják Temesi Mihály megállapításait: „Az újabb magyar nyelvtanok sem tárták fel megfelelő szinten a gondolatrelációk nyelvi megformálásának, a nyelv kreativitásának szabályait, és nem mutatták be a nyelvhasználat és a kommunikációs tevékenységformák összefüggéseit sem. ... A hagyományos nyelvreírások ... elsősorban írásos anyagot elemeztek, ... holott anyanyelvünk is elsődlegesen hangnyelvként él és működik. Hagományos nyelvtanaink szabályrendszere, alkalmazásának gyakorlati lehetőségei nem kielégítőek, tudniillik e nyelvreírásaink nem alkalmasak anyanyelvünk kreatív használatának kialakítására, vagyis a rájuk épülő anyanyelvű és idegen nyelvű oktatás nem eléggé eredményes.” (A Magyar Nyelvtudomány - Irányzatok és eredmények a felszabadulás óta. Gondolat, Bp. 1980, 25-26.p. Kiemelés tőlem - G.B.)

Lotz János meghatározása szerint nyelvünk strukturális leírásának alapja csak egy olyan taxonikus jellegű grammatika lehet, amelyben nemcsak nyelvünk tényeit, illetőleg ezek lineáris egymásutánját kívánjuk megállapítani, hanem tartalmazza nyelvhasználati törvényeink szabályait, rendszerezett anyagát és egyúttal megfelelő listákban felsorolja az e törvényekhez képest kivételeket jelentő tényeket összefüggéseit, szabályait is.

A magyar nyelv funkcionális leírásának alapja anyanyelvünknek nemcsak feltételezetten, hanem valóságosan is meglevő szerkezeti-művelleti, és struktúrális-transzformációs modellje lehet. Ez a magyar nyelvhasználat törvényeit magába foglaló működtetési szabályrendszer nemcsak nyelvünk valamennyi morfológiai és szintaktikai szerkezetét képes produkálni, hanem egyúttal alkalmas bármely szerkezet újraalkotására és kreatív alkalmazására is.

Az oktatás igényeit tekintve nyelvünk szerkezetének kellően fel nem tárt területei többek között a modalitások, az időszerkezetek, a mellékmondatok szerkesztésének szabályai, a magyar szórend kérdései, mindenekelőtt azonban a beszélt nyelv törvényei, szabályszerűségei. Az oktató számára szinte megoldhatatlan problémát jelent a magyar nyelvtani terminológia egységének hiánya, illetve korszerűtlensége. Elegendő az alanyi-tárgyas ragozás terminusa, vagy a névszóragozás „esetei”, az -é birtokjel minősítése körüli vitákra gondolnunk, és a sort még hosszan lehetne folytatni.

A külföldiek magyar oktatása rákényszeríti a nyelvet tanítót a tanítandó nyelv pontos leírására. Az oktatónak didaktikai megfontolásokból a teljes nyelvi leírásban szereplő tények rendszeréből azt a hálózatot és olyan részletezéssel kell kiválasztani, amelynek hatékony feldolgozásával biztonságos magyar nyelvi gondolatcseréhez jut el a hallgató.

A magyar nyelv alapvetően és nyilvánvalóan eltér más nyelvektől a jelek szemantikai mezőin alapuló nyelvi megformálás struktúrális jegyeiben, a gondolatreakciókat kifejező-közlő nyelvi szerkezetek használati törvényeiben. Ebből következik, hogy a magyarnyelv-oktatást egyik legközvetlenebb és leghatékonyabb módon elősegítő kutatási terület a kontrasztív elemzés és hibaelemzés. A 70-es évek elején ígéretes vállalkozások indultak meg az intézetben a magyar-arab, magyar-spanyol, magyar-vietnami kontrasztív vizsgálatok vonatkozásában. Ezek azonban kellő támogatás és távlati célok hiányában fokozatosan elsorvadtak. A gyakorlati célú összevetésnek a megvalósítására didaktikai okok miatt nem annyira az órán, hanem inkább az oktatást megelőző fázisban, a tananyagok szerkesztése során van szükség és lehetőség. A heterogén csoportok oktatása azonban ezt a lehetőséget is korlátozza. Az ellentmondás feloldása a törzsanyag és a hozzá kapcsolódó többféle kiegészítő tananyagválogat elkészítésével és alkalmazásával érhető el. Ezeknek a tananyagoknak az összeállítása során a belső és a külső kontrasztivitás szempontjait együttesen célszerű alkalmazni. A magyar nyelv - idegen nyelv összevetésben nyilvánvalóan a különbségeknek kell dominálni, de nem szabad háttérbe szorítani a transzferjelenségeket sem. A kulcskérdések közé tartozik a hallgató anyanyelvének ismerete, e nélkül ugyanis a pedagógiai folyamat irányítottsága, hatékonysága kerül veszélybe, mert az oktatásban nem látható előre, mikor kell transzferre, illetve interferenciára számítani.

## **2. A magyar nyelv oktatásának módszertani lehetőségei**

A kérdés során mindenekelőtt nyelvoktatásunk struktúráról kell röviden szót ejteni. Az első félév feladata döntően a magyar nyelvi rendszer funkcionális szempontú feldolgozása szerkezetminták segítségével. A nyelvoktatás lexikai anyaga ebben a periódusban mintegy 2000 egységet ölel fel. Az írás-olvasás, a hallás utáni megértés és a beszédképesség kialakítása párhuzamosan folyik. Az órafelosztásban - a komplex-nyelvóra, beszédgyakorlat, nyelvi laboratóriumi foglalkozás szétválasztás valósul meg, ami azonban elvileg tovább differenciálható lenne. A tevékenységi formák órátípusok szerinti szétválasztásának jelenlegi módját ugyanis nem annyira tartalmi, hanem inkább oktatásszervezési megfontolások indokolják. Ha ugyanis további tevékenységi bontást végeznénk, egyrészt több oktatóra lenne szükség, másrészt a specializáltabb oktatómunka egy sor nehezen megoldható új szakmai és emberi problémát vetne fel. A beszédgyakorlati és a laboratóriumi órákat jelentős mértékben óraadók

látják el, ezért a nyelvoktatás koordinációját most is nehéz biztosítani. Sok szempontból tehát egyszerűbb, de nem biztos, hogy hatékonyabb az a gyakorlat, amely a magyarnyelv-tanítás ügyét egy csoport esetében a tanév folyamán egy vagy két tanár kezében tudja. Nemcsak a beszélt nyelv kutatásának gondjai, de ez a körülmény is hozzájárult ahhoz, hogy színvonalas beszédgyakorlati és laboranyagot eddig még nem sikerült létrehozni.

A célnyelvi környezet, amelyben dolgozunk, kétségtelenül megkönnyíti a nyelv oktatását, illetve elsajátítását. Ennek hatása azonban a nyelvtanulás kezdeti fázisaiban eltérő hatékonyságú és néha ellentmondásos. Egyrészt kedvező, hogy azonnali gyakorlási-minősítési alkalmat kínál a nyelvet tanulónak, másrészt azonban frusztrációs hatása is lehet abban az esetben, ha a hallgató durva vagy erőszakos beszélővel kerül kapcsolatba. Egy ilyen kapcsolatfelvétel, illetve egyéb negatív élmények, beilleszkedési nehézségek számtalan sikeres nyelvtanóra pozitív hatását képesek percek alatt lerombolni. A környezet idegen nyelvi totalitása pedig kedvét szegheti a bátortalanabbaknak és felerősíti bennük a magyar nyelv megtanulhatatlanságáról hallott legendákat. Természetesen a hallgatót ért benyomások többsége pozitív, megerősítő jellegű. Ennek elősegítése érdekében a hallgatót körülvevő társadalmi valóságot, a mikro- és a makrokörnyezetet kezdettől fogva lehetőség szerint a maga teljességében és idealizálás nélkül kell bemutatni. Ennek nyelvi vagy nyelven kívüli eszközökkel való megrajzolása az oktatás hitelét erősíti, a hallgató számára pedig megkönnyíti az eligazodást és a sikerélmények szerzését, valamint a társadalmi és a nyelvi normarendszer elfogadását.

Minden idegen nyelv tanulása esetében döntő kérdés a helyes célképzetek kialakítása, fenntartása, illetve ezek megváltoztatása az eredmények és a feltételek megváltozásának megfelelően. A célnak, ami miatt a külföldi hallgató a magyar nyelvet tanulja, két dimenziója van: a hallgató számára a magyarországi tartózkodás első időszakában legalább olyan fontos a magyar nyelvi környezettel való kommunikáció igénye, mint az egyetemre való felkészülés. Az előbbi motivációs ereje a NEI-ben eltöltött idő első szakaszában még nagyobb, hiszen a hallgató, lényegét tekintve az egyetemi tanulmányok megkezdésére egy év „haladékot” kapott. Az integrációra irányuló motiváció, vagyis az, hogy a külföldi hallgató hosszú évekig magyar közösségben fog élni, ebben a szakaszban erősebb, mint az instrumentális motiváció, nevezetesen, hogy választott szakja egyetemi tanulásához, életpályájához szükséges a magyar nyelv tanulása. A fentiekből következik, hogy a nyelvoktatás első félévében az integrációs motivációra kell alapoznunk munkánkat.

A magyar mint idegen nyelv intézeti oktatásában, mint már említettük, jelen vannak az intenzitás jegyei. Elsősorban az olyan intenzitásé, amelyet a szakirodalom időbeli vagy külső intenzitásnak nevez. A tananyagszerkesztési vagy belső intenzitásra, a tananyag elemeinek olyan sorrendbe állítására, amely a legcélravezetőbben és algoritmikusan vezényli a hallgatót az adott cél felé, a korábban említett okok miatt (homogén tananyag - heterogén csoport stb.) nincs mindig lehetőség. A metodikai vagy pedagógiai intenzitás a tanár célszerűen szervezett didaktikai tevékenységén keresztül valósulhat meg. Az ismeretátadás ütemének, az optimális lépésmagyságnak a megválasztása, az elégséges szakaszos és globális ismétlések számának meghatározása gyakran konfrontálódik oktatásszervezési elvárásokkal. Az együtthaladás igénye és az a körülmény, hogy meghatározott időre be kell fejezni a tananyagot, sok esetben nem előnyös oktatási szempontból. Másrészt azonban az „ahány csoport, annyi nyelvtanfolyam” szemléletnek az iskolakeret miatt célszerű határokat szabni.

Az intenzív nyelvtanfolyamok egyik legnagyobb problémája a motiváció erejének gyengülése és a koncentráció csökkenése az oktatás folyamán. Az előbbi főként azzal van összefüggésben, hogy a nyelvtan tudatos ismeretére, az irodalmi nyelv elsajátítására sokkal

kevesebb ember motivált, mint a kommunikációt biztosító beszédre. A koncentráció csökkenése az egymást követő nyelvórák során ugyan nem tartóztatható fel, de a csökkenés mértéke igen, ha változatos és dinamikus tevékenységszerkezetet alakítunk ki az oktatásban.

Az intenzív nyelvoktatás elmélete szerint az egész intenzív-koncentrált típust a grammatika köré kell sűríteni. A nyelvtani anyag feldolgozásában a metodikai lépések, algoritmusok sokféle kombinációja lehetséges. A didaktikai cél, a grammatikai jelenség jellege, az időtényező döntően befolyásolja a nyelvtani ismerethez vezető út megválasztását. A hangsúly azonban a felhasználáson, a gyakorlásán van. A nyelvtani jelenségek elsajátítása még az ún. közvetítő nyelv nélküli nyelvoktatásban sem egyszerűen csak asszociatív-memorizálási feladat, hanem progresszív, rendszeres, intellektuális, operatív folyamat, amely induktív vagy deduktív megközelítéssel történhet a pedagógiai feltételek jellegétől függően. A magyar nyelv szerkezeti sajátosságai és elemei implicit módon megjelennek már az oktatás kezdeti szakaszában az intuitív vagy imitativ úton elsajátított mondatokban. (pl. Üljenek le! Nyissa ki a könyvét! stb.) Később a hallgatókban szemléletesebbé és tudatosabbá válnak a nyelv strukturális elemei, és szükségessé válik a nyelvi jelenségek mondatmodellekben történő kiemelése, tipizálása, általánosítása, rendszerezése, a nyelvtani szabályok megállapítása. A tapasztalat azt bizonyítja, hogy csak a beszéd prioritása biztosíthatja a nyelv három síkja - a kiejtés, a szókincs és a nyelv rendszere - dinamikus ötvöződését: a megtanult nyelvi kifejezési lehetőségek keretében a szókincs fejlesztését és vele egyidőben a helyes kiejtés és írás elsajátítását.

Az anyanyelv, amely mint közismert, meghatározza a gondolatot, a nyelvoktatás korai szakaszában még valamennyire korlátozható. A passzív elsajátítás és az aktív használat közötti intervallumban azonban az anyanyelvi tudat visszahódítja jogait, és módosítja az idegen nyelven már megszerzett ismereteket. A felszínen úgy látszik, hogy közvetítő nyelv nélkül tanítunk, a hallgató azonban az idegen nyelvet mindig az anyanyelv prizmáján keresztül érzékeli. Szükségtelen és eredménytelen tehát az anyanyelv visszaszorítására tett minden erőfeszítés. Hallgatóink nagy része nem filológus érdeklődésű, ők a magyar nyelv tanulása során a spontán anyanyelvi - idegen nyelvi tudati konfrontációk során döbbennek rá, hogy milyen törvények szerint beszélnek anyanyelvükön. /.../

In: Magyar nyelv külföldieknek. Az V. Magyar Lektor Konferencia anyaga. Bp. 1981. 35-41.p.

## Sturcz Zoltán

### **A magyar mint idegen nyelv tanítása a műszaki egyetemeken és főiskolákon**

#### **1. A tanítás kerete**

A műszaki egyetemeken és főiskolákon tanuló külföldi hallgatók a miniszteri rendeletnek megfelelően az első és a második évfolyamon tanulják a magyar nyelvet. Az első évfolyamon hat, a másodikon három óra a kötelező. Ez a magas óraszám és az évfolyamonkénti óraelosztás egyrészt jól tükrözi azt, hogy a magyar nyelv alaptárgyként szerepel az egyetemi és főiskolai tantárgyi programokban; másrészt kiválóan megfelel a célnak, pontosabban a hallgató céljainak, mivel az első évfolyam magas órászáma szervesen kapcsolódik /.../ a Nemzetközi Előkészítő Intézet szintén magas magyar órászámához. A hallgató akkor kapja meg a megfelelő segítséget, amikor arra legjobban szüksége van. Az első évfolyam heti hat órás, általános műszaki-szaknyelvi beágyazódása után megfelelő arányúnak tartjuk a második évfolyam heti három órás karokra, szakirányokra specializálódottan beállított órászámát. Az órászám és az óraarány tehát megfelel a tantárgy program célkitűzéseinek. /.../

#### **2. A tananyag**

/.../

Az első évfolyamok oktatása a *Kigyóssy Edit: Magyar nyelv I. és II.* című jegyzetekből folyik, amely adaptált műszaki alaptárgyi szövegeket, a nyelvtanban pedig szófajtani, szóképzési kérdéseket tartalmaz szintaktikai szempontú, funkcionális szemléletű tárgyalásban. Az első kötet 14, a második 11 leckére tagolódik; folyamatos számozással - ezzel is az egységet kifejezve - 25 lecke adja az első évfolyam anyagát. A leckék egységenként két szövegből: egy olvasásra szánt fő- vagy alapszövegből és egy hallás utáni feldolgozásra szánt szövegből állnak. A szövegek között a legtöbb olyan, hogy bizonyos részei, fejezetei (illetve egyes szövegek) elhagyhatók. A fennmaradó idő szükség szerint grammatikára, gyakorlásra stb. fordítható. A rövidítés lehetősége a jegyzetcsalád egyik lényeges - több más pontban is jelentkező - tulajdonságára mutat rá: a rugalmasságra, arra, hogy a tantárgyi program lényegének módosítása nélkül képes a tanított csoport jellegéhez igazodni: többet vagy kevesebbet nyújtani. Mérnöki szakszóval úgy fejezhetem ki, hogy a jegyzet rugalmasan optimalizált a változókra nézve (idő, színvonal, hallgató). Az első évfolyamon használt két kötet leckéinek felépítése a következő:

- a) Bevezető, a témára ráhangoló gyakorlat.
- b) Adaptált alaptárgyi főszöveg. Szövegértésre, feldolgozásra és reprodukálásra orientáló, az adott nyelvtani anyagot szemléletesen prezentáló szöveg.
- c) Hallás utáni szövegek. Többnyire rövidebb, nyelvileg egyszerűbb, műszaki ismeretterjesztő és országismereti jellegű anyagok. A hallás utáni értés készségének fejlesztésére szolgálnak.

d) Idegen szavak, kifejezések, szókapcsolatok. Ez a rész a műszaki nyelv megfelelő kifejezéseit értelmezi, illetve a latin-görög eredetű lexikát magyarázza, mivel ez a hallgatók többségének - előképzettségéből fakadóan - ismeretlen.

e) Nyelvtani táblázatok. A nyelv működésének szabályait szemléltetik; a megtanítandó nyelvtani anyagot többnyire egy ismert jelenségből kiindulva vezetik elő.

f) Gyakorlatok. Az eddig felsorolt egységekre vezetnek vissza, arányítva azok súlyához, fontosságához.

g) Szöveggyűjtemény és egynyelvű szójegyzék. Mindkét kötet a leckék után ezzel zárul.

A második évfolyam tananyaga Kigyóssy Edit: *Műszaki szövegek és gyakorlatok II. éves külföldi hallgatók számára* (Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Bp. 1973.) Ez szakáganként eltérő, eredeti szakmai szövegeket és összefoglaló nyelvtani gyakorlatendszereket tartalmaz. A jegyzet az intézmény szakmai arculatának megfelelően lehetőséget biztosít a tananyag kiválogatására, hiszen az elektromosság, építészet, vegyészet, gépészet, közlekedés, programozás stb. mind bennefoglaltatik megfelelő számú, a két félévet kitölteni képes anyaggal. A nyelvtani anyag szófaji beosztáson alapuló összefoglaló. A szófaji egységek több fokozatú, lépcsőzetesen nehezedő gyakorlatokat tartalmaznak, amelyeket a csoport színvonalának megfelelően lehet feldolgozni.

Az alapjegyzetekhez szervesen igazodnak a tananyagnak azok a részei, amelyek a segéd- vagy kiegészítőanyagok szerepét töltik be. Többségük valamilyen célra orientált (laboratórium, grammatika, hallás utáni értés stb.), illetve az alapjegyzeteken megalapozott tudás finomítására szolgál. Farkas Judit - Fodor Katalin: *Magyar nyelvi laboratóriumi gyakorlatok külföldi hallgatók számára*. (Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Bp. 1974.) című munkája fonetikai, grammatikai és lexikai gyakorlatokat tartalmaz, törzsanyagunkhoz szervesen illeszkedik, hangosított formában - orsón és kazettán- rendelkezésükre áll, de igen jól használható nem laboratóriumi körülmények között is fonetikai és grammatikai gyakorlásra. - Aradi András: *Magyar nyelvi gyakorlatok* (BME Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoport, Bp. é.n. Kézirat) című kiadványa az első évfolyamon a bevezető szakaszban tesz jó szolgálatot. Ugyanez speciális célt szolgál az ún. ismétlő (bukott, halasztó) hallgatók szintfenntartó magyar nyelvi óráin az üres félévekben. Kiegészítő anyagaink között említhetjük Kajla Béla kollégánk által szerkesztett *Szöveggyűjtemény*ünket (BME Nyelvi Intézet, Magyar Nyelvi Csoport, Bp. 1984. Kézirat), amely a szakágak és azon belül bizonyos tematikák szerint csoportosított szövegeket tartalmaz. Felhasználása főleg a második évfolyamon javasolt. A hallás utáni készség fejlesztésére szánt a *Szöveggyűjtemény és kiegészítő anyagok a BME külföldi hallgatóinak hallás utáni magyar nyelvi oktatásához* című kiegészítő anyag (BME Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoport 1981. Szerk. Gyenes Tamásné dr.) A szövegeken túl többféle szemléltető anyagot tartalmaz ábra, kép, vázlat stb. formájában, illetve gyakorlatok, hangfelvételek és diasorok csatlakoznak hozzá.

### 3. A követelmények

Az egységes tananyagból, oktatásból és célból joggal következik az is, hogy a hallgatókkal szemben támasztott követelmények pontosan meghatározhatók. Abból a célból kiindulva, hogy a hallgatók megfelelő eszközként használni tudják a magyar nyelvet ismereteik megszerzéséhez, féléves szintekre bontottuk fel a követelményeket. /.../

Követelmény		
Időszak	Reprodukálás szóban és írásban	
	Olvasott szöveg	Hallott szöveg
I./1. félév	közös vázlat alapján	kérdések alapján
I./2. félév	önálló vázlat alapján	közös vázlat alapján
II./1. félév	helyben feldolgozott szöveg	önállóan jegyzetelt és helyben megbeszélte szöveg
II./ 2. félév	fel nem dolgozott szöveg, önálló beszámoló	önállóan jegyzetelt és nem megbeszélte szöveg

Megjegyzendő, hogy a táblázatban szövegen átlagos nehézségű általános műszaki, illetve szakszöveget értünk. E szövegek fokozatos meghódítását tűzi ki célul a készségek és az ismeretek szintekre bontott követelményrendszere. Természetesen, mivel hivatalos oktatási formáról van szó, a készségeknek és az ismereteknek a hallgatókban kialakult eltérő szintjét osztályzatokban is meg kell határozni. Az aktív és a passzív nyelvhasználat elemeit figyelembe véve idézzük fel a jeles osztályzat definícióját:

„Jeles: gondolatait képes önállóan, szabadon, közepes tempóban, folyamatosan, logikus sorrendben, illetve szerkezetben - írásban nyelvtanilag bonyolult szerkezeteket is felhasználva - kifejezni. Nyelvhelyességi hibáinak egy részét is ki tudja önállóan javítani. Adott mondat tartalmát képes többféleképpen kifejezni. A tanult szókincset aktívan tudja alkalmazni, passzív szókincse bonyolult szöveg megértését is lehetővé teszi. Hallás utáni szöveget kérdések segítségével részleteiben is képes reprodukálni. A tanultaknál nehezebb ismeretlen szöveget, amely a szakmájába vág, képes önállóan feldolgozni, illetve írásban és szóban a fenti követelményeknek megfelelően reprodukálni. A témáról szabad kommunikációra képes.” (Oktatási segédanyagok és mellékletek: 47-48. - a továbbiakban: OSM)

Az adott félévek követelményszintje nyilvánvalóan csak a tanár és a hallgató által végzett folyamatos és rendszeres munkával érhető el. A hallgató szempontjából e munka szabályait rögzíti a Magyar Nyelvi Csoport követelményrendszere, amely mint munkaszervezési dokumentum magában foglalja az óralátogatás, az órai munka (tanulás, készülés, szóbeli-írásbeli feladatok, füzetvezetés, szövszedet-készítés stb.), a zárthelyi dolgozatok írásának, a félév elismertségének szabályait.

#### 4. A tanítás megszervezése és folyamata

A tanítás megszervezése a felmérő dolgozat megírásával kezdődik. Ezt a hallgatók a tanév kezdetét megelőző, úgynevezett beilleszkedési tanfolyamon vagy az első magyar órán írják meg. E két-három napos tanfolyam célja a külföldi hallgatók beilleszkedésének elősegítése az egyetem életébe és az alaptárgyi ismeretek - köztük a magyar nyelvi ismeretek - felmérése. Hangsúlyoznom kell, hogy a felmérés az írásbeli felmérő teszten kívül szóbeli felmérést is jelent a hallgatókkal történő egyéni beszélgetés formájában. A felmérő dolgozat három fő egységből áll. Az első egység az olvasott szöveg reprodukcióját: a szövegértést és a mondatalkotást vizsgálja. Értéke a dolgozat 100 pontos egészéből 20 pont; ebből 10 a tartalomra, 10 a nyelvtani értékelésre adható. A második egységben a hallás utáni szövegértés készségét mérjük 5 pont értékben. A harmadik egység a nyelvtani, főleg az alaktani és részben a mondattani ismeretek ellenőrzését szolgálja produktív gyakorlatok formájában 75 pont erejéig. A felmérés célja kettős: egyrészt megismerni, hogy milyen mértékben sajátították el az előkészítő év tananyagát a hallgatók, milyen nehézségeik vannak; másrészt megtervezni a



tapasztalatok birtokában a tanítás első néhány hetét, különös tekintettel a korrekciós feladatokra. /.../

Az első órákon történik meg a hallgatói munka megszervezése. Ez három momentumból áll. Először a szűkebb értelemben vett beilleszkedés (a magyar nyelvi tankörbe) zajlik le: ismerkedés, tájékozódás, feloldódás jellemzi. A második fázisként a követelmények ismertetése és megbeszélése. A két éves nyelvtanulás perspektívájának a felrajzolása következik. Majd ezután az órák gyakorlati munkájának megszervezésével, a munkarend kialakításával zárul a bevezető szakasz.

A felmérő és az első órákon a csoportról kialakult vélemény alapján készül el a tanmenet, amelyet a naptári rend szerint összeállított, a csoport szintjéhez rugalmasan igazodó munkaokmányoknak és ütemtervnek tartunk. Ezt mindenképpen nyitott dokumentumnak tekintjük, amely a munka menetében egyes részleteiben módosítható, tapasztalatokkal, bejegyzésekkel kiegészíthető: azaz az adott csoport és tanár munkaterve, munkaokmánya. A tanmenetet a kollégák az egységes tananyagot és követelményeket figyelembe véve, de önállóan készítik el, így tükrözik a tanári egyéniséget és az egyéni módszereket is. Gyakorlatunkban az első évfolyamon félévenként, a másodikon egész évre készül a tanmenet. Ez is azt célozza, hogy nem formai ügy, hanem élő tartalommal megtöltött ütemterv legyen a tanmenet. Az első évfolyamon sok az esetlegességi, bizonytalansági tényező (tempó, bukás, csoportátalakulás stb.), így a munka csak egy félévre látható jól be. A második évfolyamot viszont többnyire a stabilitás jellemzi. Itt a tananyagból levezetett szigorlati tételek megkomponálása is az éves munkatervezés mellett szól.

A tanítás és a tanulás alapvető színtere a tanóra, amelynek típusa és struktúrája a tanított anyagtól, a megválasztott módszertől függően változik. Tanóráinkba be kell építeni azt a tevékenységet, amely a hallgatók órán kívüli munkájának megszervezését és irányítását jelenti. A megtanulandó anyag jelentős mennyisége, a sokrétű írásbeli és szóbeli feladatok, az önálló beszámolókra és egyéb feladatokra való felkészülés tanításunk elengedhetetlen részeként kívánja meg az ilyen órán kívüli munkát befolyásoló tevékenységet. A tanórához természetesen kapcsolódnak a kötelező és a fakultatív konzultációk, amelyek a tanulók egyedi nyelvi problémáira szánt differenciált foglalkozások, és fő céljuk a tankörök pedagógiai-oktatási egyensúlyának megteremtése. Fakultatív módon bővíti a magyar nyelv tanulásának lehetőségeit a külföldi hallgatók magyar nyelvi szakköre, amelyet vagy amelyhez hasonló foglalkozásokat egyre több műszaki felsőoktatási intézményben tartanak. Hasonló célokat szolgálnak a rendszeresen ismétlődő nyelvi versenyek és a nyelvi pályázatok. Meg kell említeni, hogy a magyar nyelv című tárgyat oktató kollégáink mind a tanórákon, mind pedig az azon túli foglalkozásokon a tantárgy magas óraszámából és annak jellegéből fakadóan igen sok oktatási, pedagógiai, nevelési kérdést oldanak meg, amelyek túlmutatnak a tantárgyon vagy annak célszerűségén, azt a viszonyt formálják, amely a hallgató és a képzést nyújtó intézmény, illetve az ország között alakul ki.

## **5. Az értékelés rendszere**

A tantervi koncepció részeként szerepelt már a tananyag és a követelmények megalkotásánál a hallgatói teljesítmények mérhetőségének és mérésének igénye. Ehhez egyrészt meg kellett határozni a tananyagban azokat a pontokat, amelyekben kulminálnak a mérésre alkalmas és érdemes elemek; másrészt ki kellett választani a mérhetőség optimális lehetőségeit (feladat-típusok, módszerek stb.) ; harmadrészt a méréshez objektívnek mondható rendszert kellett

kidolgozni. De mit is mérünk? Röviden megfogalmazva: az aktív és a passzív nyelvhasználat szintjén kialakult ismeretek és készségek összességét a tanítás adott szakaszában.

A hallgatók munkájának ellenőrzésében félévenként két-két zárthelyi dolgozat adja az átfogó, nagyobb értékelést. E dolgozatok időben többnyire a félév közepe és vége táján vannak, de nemcsak a hetek száma, hanem az évfolyam, a csoport tanulmányi helyzete, a tananyagban való előrehaladás állapota is megszabja helyüket. A két évfolyamon a szám szerint nyolc zárthelyi dolgozat a tananyag és a követelmények alapján felállított egységes rendszert alkot, amelynek fő vonala a mondatalkotástól - a szövegelem-építésen át - a szövegalkotásig terjed. Az első évfolyamon a zárthelyi dolgozatok szerkezete hármas tagolású; az első részben a mondatalkotó fogalmazási feladatok szerepelnek egyre nagyobb és önállóbb fogalmazás formájában; a másodikban „transzformációs” nyelvtani feladatok; a harmadikban lexikai feladatok találhatók. Ebben a hármas tagolású feladatsorban a mondatalkotási-fogalmazási feladat súlya és pontértéke egyre növekvő, egészen a 70-80%-os arányokig. A második évfolyam dolgozatai szövegalkotási feladatok, lényegében az első évfolyam utolsó zárthelyi dolgozatának szerves folytatásai. A szövegalkotási feladatok itt az önállóság fokozataiban különböznek. Sorrend szerint a következőképpen jelentkeznek ezek a feladatok a tanév folyamán: fogalmazás közösen feldolgozott, majd egyénileg feldolgozott, azután hallás után feldolgozott szöveg alapján, végül önállóan a szakmai nyelvi ismeretekből megalkotott fogalmazás. A fogalmazások terjedelme legalább 25 értékelhető mondat. „Mondatnak tekintjük azt a nyelvi egységet, amely önálló, értelmileg helyes, a tárgyhoz tartozó gondolatot tartalmaz, és újabb vonatkozással egészíti ki a megelőző egységet.” (OSM: 82.)

Az első éves zárthelyi dolgozatok minősítése nyelvtani szempontok alapján történik: a különféle feladatokra együttesen 25 mondategységet számolunk, amelynek jó megoldása mondatonként 4 pontot ér, azaz az összérték 100 pont. /.../

A nyelvtani értékelésben 3 pontos nyelvtani (egyeztetés, vonzat-hiba, rossz képző, helytelen rag stb.) és 1 pontos nyelvhelyességi (szórend, névelő stb.) hibákért vonunk le pontokat. A másodéves dolgozatok értékelésében a nyelvi szempontok mellett ugyanolyan aránnyal szerepel a tartalmi megítélés, a kettő együttese alakítja ki a végső osztályzatot. A tartalmi elbírálás a dolgozat egészére vonatkozik, a nyelvi mondatok egyedeire. Ezekben a dolgozatokban külön nyelvtani feladat nincs, a nyelvi szintet a megformált mondatokban alkalmazott nyelvtani tudás alapján ítéljük meg. /.../

A hallgatók az 1., 2. és 3. félév végén gyakorlati jegyet kapnak, amely a zárthelyi dolgozatok és egyéb írásbeli és szóbeli feladatok alapján alakul ki. A számszerű értékelésen túl minden hallgató munkáját szóbeli értékelés is követi, amelyben benne foglaltatik a hallgató tanulmányi és nyelvi állapotának elemzése az erényekkel és hibákkal és az előrelépés lehetőségeivel, útjaival együtt. A 4. félév végén szigorlattal zárul a hallgatók munkája. A szigorlat összetett vizsga, amely a szigorlati dolgozathoz és a két részes szóbeli feleletből áll, és a végső eredményt a három feladat megoldására adott jegyek átlaga adja. Az írásbeli szigorlat önálló fogalmazás a tanév során tanult szakmai témák alapján; többnyire több olvasmány tartalmának új szempontú rendszerezése. Az eredményes írásbeli a belépő a szigorlat szóbeli részére, amelynek első feladata az év folyamán feldolgozott szigorlati tételek egyikének helyben készített vázlat alapján történő elmondása. A második feladat egy addig ismeretlen szakszöveg elolvasása és reprodukálása a hallgató jegyzetei alapján. A szigorlat az írásbeliben és a szóbelin elkövetett nyelvtani hibákkal kapcsolatos néhány kérdés megválaszolásával zárul. Összességében „a szóbeli vizsgán a hallgató nyelvi szintjét, vagyis a kiejtést, a nyelvtani tudást, az illető műszaki téma ismeretét és a szintetikus olvasás készségét vizsgáljuk.” (OSM: 85.) A szóbeli osztályzatainak megállapítása a kialakított és az írásban

rögzített szempontok szerint történik. A szigorlaton a vizsgáztató tanár és a vizsga elnöke közösen dönti el a hallgató végleges osztályzatát, amellyel annak két, pontosabban - az előkészítő évvel együtt - három éves magyar nyelvi tanulmányai lezáródnak.

(Folia-Practico Linguistica XV.1. [1985], 67-79.p.)

### **III. 4 NÉHÁNY NYELVI-NYELVTANI PROBLÉMÁRÓL**

## Szűcs József

### Igecentrikus kommunikatív nyelvtanítás

/.../

Még nem volt eddig olyan magyar mint idegen nyelv-oktatási szimpózium, amelyen ne hangzott volna el, hogy az alanyi és tárgyas ragozás tanítása nem eléggé eredményes, a tanulók, még az egyetemet végeztek is, rendszeresen tévednek a használatában. E hiányosságnak nem az a fő oka, hogy pl. a bolgár nyelvben nincs tárgyas ragozás és tárgyrag sincsen, sem az, hogy magyarázatot nem kaptak, „nem ismerik a szabályt”, hanem az, hogy a tanórán nem biztosítunk elegendő lehetőséget az automatizálásra, képtelenek vagyunk az anyanyelvi gondolkodást háttérbe szorítani a célnyelv gyakorlása és alkalmazása közben, tehát a tárgyrag és a tárgyas ragozás elmaradása, illetve keverése törvényszerűen következik be. Példaként hadd idézzem egy elsőéves, jeles bölcsész egyetemi hallgatónk szóbeli vizsgájából a következő hibákat, aki következetesen jól ragozta az igéket, ennek ellenére hat hibás mondatot alkotott; *nem szeretek a nyárt, nyolc órától még van jegyet, 24 levába kerül a jegyet, nem jól ismertem ez a várost, nekem egy csirkét van szükségem, egy kiló sertéshúst kérem.*

Nem kétséges, hogy valamennyi hibás példa az automatizáció hiánya miatt jött létre (nem szeretek a nyárt [nyarat]; egy kiló sertéshúst kérem; a nyolc órától még van jegyet, és a 24 levába kerül a jegyet). Az utóbbi két mondat a magyar tárgyrag zavaró hatását „bizonyítja”, hasonlóképpen a „nekem egy csirkét van szükségem” is erre utal, viszont a „nem jól ismertem ez a várost”-ból az *ez* azért maradt ragtalan, mert a megfelelő bolgár változatban sincs („nem ismertem jól ez a város”). Az említett példák alapján megállapíthatjuk, hogy több gyakorlásra, a tanultak alkalmazására van szükség, különben károsan befolyásoljuk az ugyancsak nem eléggé begyakorolt formák, kifejezések tudását is (egy csirkére van szükségem, nyolc órára van még jegy, 24 levába kerül egy jegy). Az automatizáció hiánya azt jelenti, hogy a tartalom, a mondanivaló, a hallgató gondolata nincs szinkronban a beszédalkotási képességével, sőt a mondanivaló zavarólag hat a megformálásra, permutációra, olyan esetekben is, amikor beszédszituáció, szövegkontaktus nélkül, már ismeri a *valakinek valamire van szüksége*, a *valamikorra még van valami*, illetve a *valami valamennyibe kerül* szerkezeteket, s törvényszerű az is, hogy az anyanyelvi interferencia gátló hatása is fellép, mert anyanyelven sokkal gyorsabban fogalmazódik meg a mondanivaló, mint a tanult, illetve a tanulandó nyelven.

A hibás példákat szinte a végtelenségig lehetne sorolni, de a tanulság ugyanaz lenne, mintha csak egyetlen hallgató tévedéseit elemeznénk: sem a nyelvtani szabályok, sem a szavak (és ragozásuk), kifejezések (állandó határozók, vonzatos szerkezetek) tudása, valamint a mondatszintű (pl. egy-egy mondatban izoláltan, a tanuló jól, korrektül oldja meg a feladatot) nyelvtudás sem elegendő a megfelelő szintű célnyelv használatához. A véleményem és a bulgáriai tapasztalataim szerint *a magyar mint idegennyelv-oktatás abban az esetben válik a legeredményesebbé, ha a nyelvtani és lexikai anyagot olyan szituációkban, (témakörökben, szövegekben) dolgozzuk fel, amelyek igecentrikusan szerkesztettek, vagyis a legdinamikusabb - s egyben a legnehezebben megtanulható - szófajt állítjuk a tanításunk középpontjába.* Ez a szemlélet új tankönyvi struktúrát követel, mert az ige áll ugyan a középpontban, de a többi nyelvtani jelenség, valamint az új lexika is erősen függ a leckéről leckére belépő újabb igéktől...

Az igecentrikus tanítás egyik formája a dialógusban megírt szöveg, szituatív gyakorlat, amely *minta* (példa mondat/ok, tkp. szöveg minta) *variálásra alkalmas szöveg* (az igeragozás szempontjából hat variációs, téma szempontjából (az új lexika) négy (más gyakorlattípusban hat variációsak), továbbá bázis ahhoz, hogy a tanulók az ajánlott, illetve saját szókincset alkalmazva „önálló” *beszédszituációt* alkossanak. Ez a tanuláscentrikus modell mindig két, esetleg egy harmadik (A-B-C) diákra épül, így mindig a tanulói személyiség vagy személyiségek a szituáció alanyai (a harmadik személy kivételével).

Erősen érvényesül bennük a belső kontrasztivitás:

- a) egyszerre tanulható rajta az alanyi és a tárgyas ragozás
- b) monológussá alakíthatók (szövegtranszformáció),
- c) kontrollra s önkontrollra alkalmasak (pl. a jelen időt mintázó dialóguson, tanulótársával, párban vagy egyedül) a tanuló ellenőrizheti: a múlt időben tudja-e olvasni, mondani,
- d) az igét olyan szavak környezetében tanulják meg, amelyek feltehetően, a leggyakrabban előfordulnak;
- e) magnóra, videokazettára és számítógépre is alkalmazható... /.../

In: Hagyományok és módszerek I. [Hungarológiai Ismerettár 7.] Bp. 1990. 179-192.p.

## Hegy Endre

### A vonzatközpontúság

Félreértések elkerülése végett előljáróban meg kell jegyeznünk: a vonzatközpontúság nem azt jelenti, hogy oktatásunk középpontjában a vonzat áll. Erről nincs szó, csupán arról, hogy az ige és a névszók vonzerejét központi kérdésként kezeljük, s ehhez az alábbiakban kifejtendők alapján minden okunk meglenne.

Az a szemlélet, amely a nyelvet szerkezetekben (szintagmákban) fogja fel, nem új keletű, s jelentős lépés volt előre, de a mondatprodukálás szabályainak felderítéséig nem jutott el, s e feladat megoldása a modern nyelvtudományra maradt. A mondatprodukálás természetesen feltételezi a szintagmák összefüggését, kombinációját, s e kombináción belüli mozgását. Innen az az egyetemesen elfogadott álláspont, hogy a nyelvet mozgásában, működésében kell vizsgálni.

Mivel mi nem leírni, hanem oktatni kívánjuk a nyelvet, hadd tegyük mindjárt hozzá, hogy területünkön ez a probléma a nyelv *mozgathatóságának, működtetésének* igényével jelentkezik, ugyanis idegen ajkú számára, aki egy nyelv elsajátításában még nem jutott el a készség fokáig, spontán módon szó nem igen mozdul meg.

Az oktatásban - a tételes grammatizálást elkerülendő - a leghatékonyabb eszközeink a *formális eljárások, amelyek a struktúrák, szerkezetek majdnem matematikai rendszerességű mozgatói*. Logikusan következik, hogy mindenekelőtt azokra a nyelvi szerkezetekre - köztük elsősorban a *bázisstruktúrákra* - támaszkodhatunk, melyek állandóak, illetve kötöttek. Így foglalta el az őt megillető helyet a vonzat. A bázisstruktúrán a mindenkoron feltételezett alanyt, valamint az állítmányt, s a hozzá kapcsolható szintagmatagot (bővítményt) értjük. Ha állandó szerkezettel állunk szemben, a társulást vonzatstruktúrának nevezzük. Miután az állítmány nem mindig ige, a vonzatosság nem csupán az ige tulajdonsága. Az ighen kívül vonzata lehet a melléknévnek, az igenévnek, a határozatlan számnévnek, sőt a névutónak is. Pl. *érzékeny vmire; kapható vmire; nehéz vmi vkinek; sok vmi vkinek; vmi belül; vmivel együtt*.

A vonzat jelentősége, fontossága kétszeres. Az első a lexikához, a második a szintaktikai funkcionalizmushoz fűződik. (Szintaktikai funkció: a szavak mondatbeli szerepe az információ közvetítésében. Jegyzetünk más helyén (11. lap) kifejtettük, hogy az igei vonzatok, különösen az igekötőkkel való „összjáték” estében a jelentésváltoztatást, szókincsgyarapítást illetőleg nemcsak vetekszenek a képzőkkel, de felülmúlják azokat. Ma már elképzelhetetlen, hogy erről ne vegyen valaki tudomást, a vonzat szerepe azonban pusztán nyelvhelyességi és lexikai kérdés marad mindaddig, amíg a szintaktikai funkció aspektusából nem közelítjük meg, hogy megvizsgáljuk, milyen mértékben vesz részt a mondat produkálásában és további transzformálhatóságában.

A szótári vonzatstruktúra pl. *bízik vkiben, vmiben* szemantikailag nem teljes értékű. Lexikai kiegészülés során válik mondattá, hogy szemléltesse: grammatikai kritériumok szerint (tehát nem spontán módon) miként hozzuk létre a mondatot. Pl. *Miben bízik Péter? Péter bízik barátja becsületességében*.

Ám produkáljunk a vonzatosság elve alapján akárhány mondatot, s mint modelleket automatizáltassuk, vagy analógiával sokszorozzuk meg, a differenciáltabb gondolkodás

bonyolult mondataihoz sosem fogunk eljutni. A vonzatosság azért is nőtte ki magát központi kérdéssé, mert a vonzatstruktúra segítségével nemcsak szabályos mondatokat hozhatunk létre, de formálissá téve a produkálás folyamatát /.../, ezeket összetett alárendelt mondatokká transzformálhatjuk.

Az operatív szándék szükségessé teszi a vonzatosság jelenségének felülvizsgálatát: grammatikai, formai és logikai szempontból a gyakorlat hányféle nyelvi jelenséget ítél idetartozónak? Figyelembe véve a nyelvtudomány korábbi és újabb kutatásait is, továbbá azt a meghatározó kritériumot, mely a leíró nyelvtan állandó határozói terminológiájában foglaltatik, vagyis az állandóságot, az alábbi szempontok szerint tágíthatjuk a vonzatosság körét:

#### 1. Grammatikai adottság szerint:

a) A vonzatstruktúra alárendelő tagja képes helyhatározó: *bízik vkiben; büszke vmire, vkire*. Ha az állítmány tárgyias ige, a tárgy mindenkor szerves része a vonzatstruktúrának (*tekint vmit vminek, tart vmit vkiről*) s még akkor is ebbe a kategóriába tartozónak vallható, ha a határozó latens elemként van csak jelen: *tanít vkit (vmire); tárgyal vmit (vmiről)*.

b) A birtokviszony *van*-os formája következetesen vonzza a részeshatározót: *van vkinek vmije*.

c) A vonzatosság alapja lehet a névutós szerkezeteknek: *vmin túl* (mindenen túl); *vmin felül* (terven felül) stb.

d) A vonzatosságot még a képző, s a rag sem tudja lokalizálni: *vmitől fáradtan; vmivel elégedetten; vmire vonatkozóan; vmivel kapcsolatban; vminek megfelelően; vmihez híven; vminek következtében; vmitől izgatottan; vmitől elválaszthatatlan; vmiben legyőzhetetlen*.

e) A közép fok vonzatszerűen állandósítja maga mellett a ragos névszót: *szebb vminél*.

#### 2. Formai adottság szerint:

Formális segítséget nyújt az a körülmény, hogy az igekötő meghatározhatja a vonzat ragját: *hozzáfog vmihez; nekilát vminek*.

#### 3. Logikai megfontolás alapján:

a) A cselekvés körülményeinek meghatározói közül jelentés szempontjából ugrik ki a legfontosabb elem. Pl. *ad vmit*. Sokféle körülmény játszhat közre: hely, idő, mód, eszköz stb. Egy azonban mindenképp biztos: *vkinek ad vmit*. Vagy *kap vmit vkitől*. E két példa egyben két pólust mutat be, mely a helyhatározó kérdőszavának tartalmában kifejezett valahonnan valahová tartó mozgást, irányulást állítja az automatizáció szolgálatába. Pl. *kér vmit vkitől - nyújt vmit vkinek; vár vmit vkitől - ígér vmit vkinek; kérdez vmit vkitől - felel vmit vkinek; érdeklődik vkitől; beszámol vmiről vkinek* stb.

b) A tranzitív és intranszitív ige pár közötti oksági összefüggés vonzatszerűen ölt formát: *old vmit - oldódik vmitől; barnít vmit - barnul vmitől*.

#### 4. A vonatkozó névmás vonzatossága

Rendkívül gyümölcsöző annak a jelenségnek a felismerése, hogy a vonzatosság a főmondatot a mellékmondatral összekapcsoló kötőszót (ha ez vonatkozó névmás) a hatósugarába keríti. A vonatkozó névmások a mellékmondat állítmányához tartozó szerkezettag, illetve vonzat ragját veszik fel.

Azt óvja, akit szeret. (*szeret vkit*)

Azt óvja, akire vigyázni kell (*vigyáz vkire*)



*Azt óvja, akitől szeretetet remél (remél vmit vkitől)*

Nem lehet eléggé értékelni e formálisan kezelhető nyelvi jelenséget. A bemutatott csoportosítás a vonzatosság sokféle változatát tárja elénk, s nyilvánvalóvá teszi azt a kohéziós erőt, mely nyelvünket úgyszólván eresztékeiben tartja össze.

In: Hegyi Endre: A magyar mint idegen nyelv a felsőoktatásban. Bp. 1971. 13-15.p.

## Ginter Károly

### A magyar határozórendszer tanításáról

/.../

A magyar határozórendszer tanításában az általános pedagógiai elvek közül különös hangsúlyt kap az egyszerűtől az összetett felé, a konkrétól az elvont felé haladás elve, valamint annak szem előtt tartása, hogy determinánsok rendszerét állítjuk össze, olyan nyelvi elemekét, amelyek nem állnak meg determinált tag nélkül. A mi esetünkben ez legtöbbször az ige figyelembe vételét jelenti; alig kell tágítanunk a kört, és máris eljutunk a nyelvtanítás szakirodalmában annyiszor s joggal emlegetett mondatközpontúsághoz.

A határozórendszer bemutatását megelőzi a hangrend tanítása. Ennek ismerete elfogadhatóvá, sőt evidenssé teszi a ragok legtöbbször kettős formáját, magyarázatul szolgál a hármas alakokhoz is. Az egyalakú ragok esetében a nyelvtörténethez kell fordulunk magyarázatért.

/.../

A konkrétból való kiindulás alapján a helyhatározó tanítása kívánkozik az első helyre. Apró mondatokkal igyekeztem megértetni a helyhatározó statikus, illetve dinamikus szemléletét és az irányhármasságot. /.../

A hallgatók anyanyelve sokszor nem különbözteti meg magán a határozón a mozgás irányát, illetve meglétét vagy hiányát (*il va au cinéma - il est au troisième étage*), az ige jelentése az a kiegészítő, amely lehetővé teszi a megkülönböztetést.

Később az általam statikusnak nevezett aspektus kibővítésével magyarázhatjuk az olyan ige - helyhatározói kapcsolatokat, ahol maga az ige mozgást jelent, determinánsa pedig *hol?* kérdésre válaszol, pl. a *Péter a kertben sétál* mondatban az alany úgy mozog, hogy közben helyzetét a kerthez, mint egészhez képest nem változtatja: nem megy ki a kertből. Dinamikus szemléletű helyhatározóval viszont - *Péter a kertbe sétál* - a magyar fül a kertbe való lassú behatolást érzékeli mint az üzenet tartalmát; a besétálás után Péter barátunk akár meg is állhatott. A határozó tehát új tartalmi elemet vitt a mondatba. Előfordul az ellenkező is: nem mozgást jelentő ige mozgást kifejező raggal újabb, gazdagabb jelentést kap, pl. a *Gábor a széken áll* mondat az ige eredeti jelentését megtartva bővíti azt ki a hely megjelölésével, ahol Gábor pillanatnyilag található, de a *Gábor a székre áll* mondatban kevésbé fontos az, hogy végeredményben hol is van a fiú, a felmászás, a fellépés gondolatát adja a határozó az igéhez. A magyar anyanyelvű beszélőnek ez csupán apró ragproblémának tűnhet. Mindjárt nehezebb a kérdés akkor, ha a külföldi hallgató gondolkodásmódján keresztül, idegen nyelvi oldalról közeledünk hozzá. Egy franciában pl. a két üzenettartalom a következő mondatokat ébresztheti:

*Gábor a széken áll - Gabriel se tient debout sur la chaise*

*Gábor a székre áll - Gabriel monta sur le chaise*

Amíg tehát a magyarban a határozó segítségével különböztetjük meg a két üzenetet, az ige változatlanul hagyásával, addig a francia változatlanul hagyott helyhatározó mellé más igit rendel. /.../

Az ilyenfajta példák: *János benn van a szobában* és *Péter megy be a szobába* teljesen meggyőzőek a határozószók és az irányjelző igekötők közös eredetét és funkcióját illetően:

bizonyítják, hogy mind a cselekvés körülményeit határozzák meg közelebbről. Az igekötő szórendi problémái szintén hamarosan előkerülnek, ezek egy részét az ige előtti hely hangsúlyos voltának bemutatásával oldhatjuk meg. Az idézett két mondat más lehetséges szórendi alakzatait is párhuzamba állítjuk, s természetesen hangoztatjuk a kérdéseket is, enélkül a kiemelésnek nem volna értelme:

Ki van benn a szobában? *János van benn a szobában.*

Ki megy be a szobába? *Péter megy be a szobába.*

Hol van János? *A szobában van benn János.*

Hova megy be Péter? *A szobába megy be Péter.*

És a „semleges” szórend:

Hol van János? *János benn van a szobában.*

(Mit mondunk Jánosról?)

Mit csinál Péter? *Péter bemegy a szobába.*

/.../

Hallgatóink hamarosan észreveszik, hogy az igekötő és az ige mellett álló határozószó között megfelelések vannak; nyilvánvaló ez a *Gábor bemegy a kertbe* esetében, de természetes az is, hogy a mozgási irányt jelentő igekötővel ellátott ige - eredeti jelentésében használva igét és igekötőt - mozgással egybekötött jelentésű helyhatározót kap: *Gábor felmegy az emeletre; leszaladok az utcára* stb. A helyhatározó gyakrabban és természetesebben jelöli a mozgás végpontját, mint a kezdőpontot. Amíg a *Gábor bemegy a kertbe* mondat önmagában teljesen érthető, a mozgás kezdőpontját jelölő határozó - *Gábor bemegy a kertből* - nem ilyen egyértelműen világos, a zavart a helyhatározónak és az igekötőnek az eltérő irányulása okozza: vagy ki kell egészíteni a mondatot egy olyan helyhatározóval, amely megfelel az igekötő irányulásának - *a házba* -, vagy a hallgató előtt világosnak kell lennie annak, hogy Gábor hova mehetett be. /.../

Már az első alkalmaktól, amelyeken a ragos névszóval kifejezett helyhatározó megjelenik, be kell mutatnunk a kijelölő jelzős főnevet határozóként. Tapasztalat, hogy az *ebben a könyvben, arról a városról* stb. formák igen sok gyakorlást kívánnak - az *az előtt a ház előtt* féléről nem is szólva. A beszélt nyelvben rengeteg ilyen helyhatározó fordul elő, tanítsuk minél korábban ezt a nehezen elsajátítható szerkezetet.

A bel- és külviszonyok felcserélését (*befordultam a konyhára, arcába fúj a szél*) nem szükséges alapfokon megemlíteni, ez akár az irodalomolvasás függeléke lehet, kivéve néhány igen gyakori esetet, mint *egyetemre jár, a postán volt*. A névutók kapcsán viszont megemlíthető a *-t/-tt* kiveszőben levő lokativuszragunk, s akkor a hallgatókban egyrészt jobban rögződik a *-t/-tt* végű névutók (és határozószók) *hol?* kérdésre válaszoló jelentése, másrészt - tapasztalatom szerint - még évek múltán sem csodálkoznak az olvasmányaikban előkerülő *Győrött, Pécsen* alakokon.

Az időhatározó tanítása nem jelent különösebb problémát, a hallgatók természetesnek tartják, hogy a ragok részben azonosak a helyhatározóéival, hiszen sok nyelvben lehet találkozni hasonló jelenséggel. A hármas szemléletet - *Mióta? Mikor? Meddig?* - könnyű és célszerű párhuzamba állítani a helyhatározóknál tapasztalt hármassággal.

Nem csekély feladat viszont az órának és részeinek megértése. Sok nyelvben csak az egész óra számít az időviszonyítás alapegységének. Bár van negyed, fél, esetleg háromnegyed, ezekhez nincs további időviszonyítás, mint nálunk, pl. *háromnegyed nyolc után öt perccel*. Az időszámítás tanításánál az első lépcső tehát az egész órák tanítása, a második a negyedeké, - ezek a további számítás alapidőpontjai - a harmadik az ezekhez viszonyított időpontmeg-

jelölés. Újra és újra rá kell mutatni arra, hogy a magyarban egy órán belül alapidőpontokról van szó, s a beszélt nyelv ezekhez viszonyítja a percnyi pontossággal megadott időt. Határozottan el kell választanunk a *Hány óra van?* kérdésre adandó válaszokat a mondatban időhatározóként szereplő óramegjelölésektől (*fél nyolc múlt öt perccel* - *fél nyolc után öt perccel*). A tanított csoport jellege és igénye döntheti el, hogy szükség van-e a *tizenöt óra húsz perc* jellegű időmeghatározás tanítására, hiszen ezzel a pályaútdvarok hangos bemondóinak szövegében találkozunk, valamint a rádióban, ahol pedig nem döntő a megértés, egyébként is egyre gyakoribb a beszélt nyelvnek megfelelő időpontmegjelölés.

*A hét előtt öt perccel* - *hét után öt perccel* analógiájára alkotható meg a *találkozásunk előtt öt évvel* - *a mű megírása után két évvel*, valamint a *két évvel ezelőtt/azelőtt* - *két évvel ezután/azután* szerkezetek. A szinonim kifejezéseket (*két éve*, *két évre rá*) a csoport igénye és teherbírása szerint adagolhatjuk.

A többi határozót is célszerű az irányhármasság keretébe beilleszteni. A *honnan?* *mióta?* kérdőszavas, előzményeket bemutató csoportba kerül így az ok- és az eredethatározó, a *hol?* *mikor?* kérdőszavas, mozgás jelentése nélkül lokalizáló, illetve időpontot, tartamot jelölő csoportba a mód- és állapothatározó, az eszköz- és társhatározó, fok- és mértékhatározó, tekintet és körülményhatározó, a *hova?* *meddig?* kérdőszavas, véghatározói jellegű csoportba jut a cél-, az eredmény- és a részhathatározó. (I. MMNyR II. 174-175.) A csoportokon belül a sorrend megállapítása a használatban levő könyvek szerint változhat; nyilván több olyan határozó is lesz, amelynek a bemutatása későbbi időkre, a közép- és felsőfokra marad. Nem érdektelen olyan táblázatok összeállíttatása sem, ahol a ragokból kiindulva gyűjtik a hallgatók a határozócsoportokat. Feltűnő lesz, hogy az eredetileg helyhatározói funkciójú ragok milyen sok más határozó jelölésére is alkalmasak.

A határozók speciális csoportjaként tekinti leíró nyelvtanunk az állandó határozókat vagy vonzatokat. Ezek „...olyan határozók, amelyek a fölérendelt mondatrésszel - az eddig tárgyalt határozóktól eltérően - nem csupán szintagmatikus kapcsolatban vannak, hanem attól alakjuk (közelebből ragjuk, névutójuk) tekintetében is függenek. - Számos olyan igénk, névszónk, illetőleg igéből és névszóból alakult állandó kifejezésünk van ugyanis, amely bizonyos jelentésében elsősorban és általában ugyanazon raggal, névutóval létrejött határozóval alkot határozós szerkezetet. A *gyönyörködik vmiben*, *bízik vkiben*, *felelős vkiért* vagy *vmiért*, *bizonytalan vmiben*, *bolondot üz vkiből* féle szerkezetek tagjai között a szintagmatikus kapcsolaton túl valamiféle - mégpedig meglehetősen erős - lexikai egybetartozás, kötöttség is felismerhető. A vonzó ige, névszó vagy kifejezés szinte maga mellé kívánja a megfelelő raggal, névutóval alakult határozót, ez mintegy állandó kísérője, velejárója a mondatban, mivel egy bizonyos jelentéstartalom kifejezésére csakis vele együtt, vele határozós szerkezetbe tömörülve képes.” (MMNyR II. 251.)

„Meglehetősen erős” kapcsolatról van szó, amely emlékeztet egy kissé az irányhatározó igekötő-helyhatározói kapcsolatra (*bemegy a kertbe*, vagy még szilárdabban: *beleesett a verembe*), de annál is következetesebb, állandóbb. Jó néhány olyan mindennap használt igénk van, amely mellett állandó határozó áll (*gondol vkire/vmire*, *áll vmiből*, *vállalkozik vmire* stb.). Lehetetlen tehát, hogy mindezt a határozórendszer tanításában mintegy „utolsó pontnak” hagyjuk. A helyhatározóragok, illetve a helyhatározói névutók használatának külön eseteiként kell bemutatni ezeket a szintagmákat, s állandó ismétléssel kell törekednünk megszilárdításukra.

A kifejezés eredeti értelmében vett állandó határozónak foghatjuk fel a műveltető ige mellett álló -val/-vel ragos, ágenst jelentő eszközhatározót (*Péter levelet ír* - *János levelet írat Péterrel*). Az ilyen jellegű átalakításokat szinte mechanikussá tehetjük a tanítás során. /.../

Az állandó határozó kérdése a *ki? mi?* névmás helyhatározóragos, illetve névutós alakja, s így a kérdés teljes mértékben eligazítja a hallgatót a helyes válasz megszerkesztésében. A kérdés meghatározza az adandó helyes válasz szórendjét is; ne hagyjuk ki tehát ezt a kézenfekvő lehetőséget. A vonzatok és mellékmondataik tanítására jó példákat találunk Hegyi Endre magyartanításról szóló dolgozataiban.

Közbevetőleg: a kérdés irányító szerepét ki kell használnunk a többi határozó tanításánál is; a kiemelő szórendet nagy sikerrel taníthatjuk így. Szükséges azonban, hogy a hallgatók lássanak és alkossanak egyszerű, közlő, kiemelés nélküli mondatokat is, különben mondat szerkesztésük olyan lesz, mintha elbeszélésük soha fel nem tett kérdésekre adott válaszsorozat lenne, többé-kevésbé önkényesen kiemelt mondatrészekkel az egyes válaszmondatokban. Mint az állandó határozóknál, sok más határozó esetében jó hasznát veszik a hallgatók a kérdőszónak, hiszen a *ki? mi?* és a határozórag vagy névutó sok más határozóra is kérdezhet. Mindamellett óvakodnunk kell attól, hogy a kérdés irányító szerepének érvényesítése érdekében olyan kérdéseket szerkesszünk, amelyek a valóban beszélt magyar nyelvben nem léteznek. Már a *Péter a kertben dolgozik* mondat esetében is alig-alig tehető fel a *Miben dolgozik Péter?* kérdés, a *Péter az utcán sétál* kijelentésre pedig végképp nem kérdezhetünk *Min sétál Péter?* kérdéssel. Ki kell tehát használnunk a nyelv belső logikája adta lehetőségeket, de tartózkodjunk attól, hogy a pedagógiai szempontok örve alatt torz nyelvi formákat állítsunk a hallgatók elé.

Megkönnyíti a tájékozódást a magyar mondatok útvesztőiben, ha tudatosítjuk: az igenevek mellett éppúgy állhatnak határozói determinánsok, mint az igék mellett. Az igenevek megértése nem okozott problémát. A mondat átalakításával, melynek során a határozói bővítmény állandóan jelen maradt, jól tudtam szemléltetni az igenév sajátos természetét.

*Péter otthon ül.*

*Péter otthon ülő. - Az otthon ülő Péter...*

(A szemléltetés egyben felfrissítette a nominális mondatokkal végzett műveleteket is.)

Igen lényegesnek tartom, hogy a mondatok elemzésekor ne elégedjünk meg valamely határozó egyszerű megnevezésével, hanem kérjük azt is, hogy a hallgatók keressék meg az általa determinált elemet is. Tapasztalatom szerint nem öncélú elemezgetés ez. Azok a hallgatóim, akik valóban idegen nyelvként tanulták a magyart, s haladó fokra eljutottak, egy-egy irodalmi tanulmány olvasása közben a pontos megértés kedvéért gyakran használták a nyelvtani gyakorlatokon nyert készséget.

Az igenevekhez kapcsolódó határozók átvezethetnek a más névszókhoz kapcsolódókhoz: ezek egy része az állandó határozók körébe tartozik (*jó valamire*), más része besorolható valamilyen más keretbe (bár állandóan abban a formában használatos, pl. a középfokú melléknév vagy határozatlan számnév mellett álló hasonlító határozó). A főnevek körében talán ki lehetne emelni az igéből *-ás/-és* képzővel alkotottakat, amelyekhez igen könnyen kapcsolódnak határozók - a főnéven még erősen érezhető az eredete -, mint pl. az ilyen kapcsolatokban: *békés egymás mellett élés*. Más esetekben vagy hátravetett határozót találunk (*hűség a valósághoz*), vagy pedig igenévvvel kapcsoljuk a határozót a névszóhoz, tehát jelzős szerkezet beiktatásával (*az igazsághoz való hűség*). Ez utóbbi lehetőség már a határozóval kibővített igenevek esetére vezethető vissza.

A beszélt, természetes magyar nyelv nemigen nélkülözheti az alárendelt mondatokat. Nem okoz különösebb problémát, ha az egyes határozók tanításakor mindjárt bemutatjuk a megfelelő határozói mellékmondatot is, egyszerű mondatkapcsolásokkal, a helyhatározónál pl. ilyesféléképpen:

*Ott állt meg a taxi. Ott állt meg a taxi, ahol álltunk.*

*Ott álltunk.*

*Ott áll a barátom. Ott áll a barátom, ahol Péter*

*Ott beszélget Péter. Beszélget.*

Igen célszerű gyakorlat az igeneves szerkezetek felbontása mellékmondatokká:

*A könyvtárban olvasó diák Vietnamból jött. - Az a diák, aki a könyvtárban olvas, Vietnamból jött.*

Minthogy ez az átalakítás már inkább az igenév jelzői szerepével függ össze, részletesebben nem foglalkozom vele. Világosan mutatja azonban az igének és az igenévnek a határozó szempontjából azonos természetét. /.../

A nyelvi váz, amelynek jelentős része a határozórendszer, már megismerteti a hallgatókat a magyar - egy nem indoeurópai nyelv - jellemző vonásaival. A ragok szinte kivétel nélkül illeszkednek, hogy az építőelemek ne bontsák meg a nyelv hangjainak rendjét, ez az illeszkedés legtöbbször csak két forma közti választást jelent, a konzonánsok nem változnak, tehát szemléletesebben mutatják a hangrendet, mint az igeragok. Világosan kitűnik a határozórendszerből nyelvünk agglutináló jellege, csemegéül szolgálhat tehát sok nyelvész érdeklődésű egyetemistának. Összehasonlítása más nyelvekkel - s a magyar nyelv rendszere egészének összehasonlítása általában más nyelvi rendszerekkel - olyan megállapításokat eredményezhet, amelyek közelebb visznek annak megértéséhez, milyen módokon közelítik meg a különböző nyelvek az objektív valóságot; hogy pl. az egyes nyelvek gazdag időviszonyrendszert használnak az igeragozásban, mások - mint a magyar - a térviszonyok pontos meghatározására törekszenek, így szűkítve és egyben pontosabbá téve az ige jelentését. Történetileg szemlélve a magyar határozórendszert első nyelvemlékeinktől a mai magyar nyelvig, gazdag anyagot kapunk a nyelvfejlődés szemléltetésére. /.../

In: A hungarológia-oktatás elmélete és gyakorlata I. [Hungarológiai ismerettár 1.] Bp. 1989. 214-226.p.

## Keresztes László

### A magyar határozórendszer oktatásáról Finnországban

Kevés lektortársam van abban a szerencsés helyzetben, hogy a magyart éppen egyik rokon nyelvünket beszélő egyetemi hallgatónak tanítsa. Ilyen távoli rokon nyelvek esetében, mint a magyar és a finn, a nyelvtanításban a rokonságnak megvannak egyaránt az előnyei, de a hátrányai is. A rokonság számlájára írandó, hogy a határozói viszonyokat a finnben is határozóragos vagy névutós (ritkán előljárós) névszóval fejezik ki az önálló fogalmi tartalmú határozószavak mellett. E határozórendszerre jellemző az irányhármasság. Ezt a tényt mint a nyelvrokonság egyik tipológiai bizonyítékát könnyen tudomásuk veszik a hallgatók. Azonban rokon nyelv ide, rokon nyelv oda, bizony különbségek mutatkoznak a szintaxis terén, az esetragok használata tekintetében. Részletkérdésekbe - mint pl. a magyar két külső helyhatározórag-sor (superessivus - sublativus - delativus és adessivus - ablativus - allativus) és a finn egy (az utóbbi) helyhatározórag-sor problémák; az irányhármasságnak igéktől függő eltérő használata stb. - nem kívánok itt belemenni. Ehelyett szeretnék általános kérdésekhez hozzászólni a magyar határozórendszer oktatásával kapcsolatban.

A határozói viszonyok bemutatása két aspektusból valósítható meg. Az egyik, amely elsősorban nálunk közkedvelt módszer, a szintaktikai funkcióból indul ki, s így a határozói viszony egyes fajtáit bonyolultsági sorrendben mutatja be, azt vizsgálja, hogy a határozói viszonyoknak milyen alaktani kifejező eszközeik vannak. A sort természetesen a legkonkrétabb fogalmi tartalmú határozó, a helyhatározó nyitja meg, majd tovább haladunk az absztrakció sorrendjében az idő-, mód-, állapothatározókra stb., míg eljutunk az állandó határozók, az ún. vonzatok kategóriájáig. A határozói viszonyok ilyenféle bemutatása tehát a jelentéstől halad az alaki kifejezőeszközök felé.

A másik módszer megfordítja a sorrendet: az alaktól halad a jelentés irányába, azt vizsgálja, hogy pl. egy adott esetrag milyen határozói viszonyokat sűrít magába. Finnországban ez a módszer a kedveltebb, más szóval a finn egyetemi hallgatók nem hely-, idő- és módhatározókban, hanem inessivusokban, allativusokban stb. gondolkodnak. Noha történetileg a logikai viszonyok alakították ki maguknak a szintaktikai kifejezőeszközöket, didaktikai szempontból mégis jobbnak tartom, hogy a nyelvtanár az esetragokból induljon ki. Mind a hagyományos, mind a modern nyelvoktatás ennek helyességét igazolja. A hallgató ugyanis először látja vagy hallja, vagy látja is, hallja is a szövegben a ragos névszót. A rágelemet a tanár segítségével (esetleg önállóan is) elvonatkoztatja, s hozzá az adott konkrét esetben csatolja a jelentést. Az elemzett szövegekből aztán szépen kialakul az illető esetrag jelentéstartománya, majd az egész esetrendszer kirajzolódik az egyes ragok jelentéseivel együtt. Összefoglalásul fel lehet sorolni az egyes ragok funkcióit külön-külön a konkrétól az absztrakt felé haladva; a felsorolás végén az állandó vonzatok szerepelnek.

A határozórendszernek alaktani oldalról való megközelítése tehát igen célravezető kezdő fokon. A lektori nyelvvizsga követelményei között nem is szerepel más a Helsinkii Egyetemen, mint bizonyos terjedelmű magyar irodalmi szemelvényanyag fordítása és nyelvtani (elsősorban alaktani) interpretálása. A finnugor nyelvészeti szigorlathoz ilyen alapfokú magyar nyelvi ismeretek elegendőek.

A magasabb szintű nyelvtudás, a beszédkészség természetesen már megköveteli az aktív mondattani ismereteket is. A haladó fokon kerítünk sort a magyar határozórendszernek funkció

szerinti rendszeres bemutatására. A jelentésre való utalás a konkrét esetekben a kezdő fokon is megtörtént. A rendszerességre csupán a haladóknál és a beszédgyakorlatokon törekedtem. A jó képességű hallgatóknak már a lektori vizsgán is adtam rendszerezésre készítő kérdéseket: milyen mondattani kifejezői lehetnek a hely -, időhatározónak, mi a különbség a finn és a magyar megfelelő esetragok használata között stb.

Meglátásom szerint a határozórendszernek esetenkénti és rendszeres bemutatása célravezető módszernek bizonyul. A kétoldalú megközelítés egyrészt jobban megvilágítja a problémát, másrészt szilárdabb ismereteket ad.

In: A hungarológia-oktatás elmélete és gyakorlata I. [Hungarológiai ismerettár 1.] Bp. 1989. 227-229.p.



## Kiss Miklósné

### Határozóink tanításának néhány problémája

/.../

Fontos kérdés az is, hogy a határozórendszer tanítása hogyan illeszkedik össze más, párhuzamosan tanított nyelvi jelenségek sorával, illetve hogy az oktatás folyamatában hogyan válnak tudatossá és az aktív nyelvhasználat segítőjévé olyan más összefüggések, melyek maguk is rendszert alkotnak (pl. a magyar igeragozás).

A közvetítő nyelv alkalmazása, valamint a magyarnak az idegen nyelv határozó-alkotásával való összevetése természetesen sokat segít abban, hogy a hallgatók tudatában a határozók közötti összefüggések felismerése és elmélyítése valóban a rendszer kiteljesedését eredményezze.

Mint az előadás is hangsúlyozza, a magyar határozórendszer megismertetésének jelentősége abban áll, hogy pontosan tükrözi a magyar nyelv jellegét, és lehetőséget ad a nyelvi fejlődés bemutatására. Kétségtelen emellett az is, hogy a rendszerré teljesedés a nyelvoktatásnak csak magasabb szintjén, haladóknál jöhet létre.

Mindezekon kívül még egy fontos pszichológiai momentumra is építhetünk. Az oktatás folyamatában éppen a határozórendszer tanításánál támaszkodhatunk a természetes emberi logikára, és olyan asszociációkra hívhatjuk fel a hallgatók figyelmét, amelyeknek tudatosításával az adott nyelvi jelenségek jobban rögzülnek, s biztonságosabb talajt adnak a nyelvtudás önálló továbbfejlesztéséhez és önálló gyakorlásához.

Az előbbieket megvilágítására egy példát szeretnék végigvezetni s azt bemutatni, hogy a nyelvoktatás különböző szintjein hogyan jelentkezik ugyanaz a nyelvi jelenség módosult tartalommal. Ugyanakkor arra is szeretném felhívni a figyelmet, hogy minél magasabb szintre érkezünk a nyelvoktatási folyamatban, annál nagyobb szerepet kapnak a jelentéstani kérdések, s a szintaktikai összefüggések tudatosítását a jelentés oldaláról való megközelítés támogatja.

Példának vesszük a *-ra/-re* ragunkat. Az először konkrét, sublativusi helyviszonyt jelölő ragként megjelenő morféma használatakor a többi raghoz viszonyítva világossá válik az irányultsága is, vagyis véghatározós jellege. A továbbiakban éppen azt szeretném a példa végigvezetésével bizonyítani, hogy bizonyos - éppen a leggyakrabban előforduló - ragjaink funkcióinak tanításakor az irányultság jellegének megőrzését hogyan használhatjuk fel a határozóknak rendszerként való tanításában. A helyhatározói funkció után az időhatározói (*Három órára készen leszek a feladatommal.*), majd célhatározói (*vizsgára készülök*) funkcióban jelentkező *-ra/-re* ragos névszóknál világosan érzékelhető ez a valami felé irányultság. De minél inkább távolodik a véghatározós jelentésében követhető morféma az eredeti funkciójától, annál nagyobb jelentőséget kap a szószerkezet, az állandó vonzatstruktúra (igei vagy melléknévi) alaptagjának jelentése. Az állandó határozónak nevezett mondatrész határozós szerkezetet alkotó képessége már erősen függ a konkrét igeinek vagy melléknévnek a jelentésétől. Így pl.: *vár valamire, képes valamire, alkalmas valamire, gondol valamire* vonzatos igeiknél és mellékneveknél érdekes megfigyelni, hogy a szerkezet alaptagjaként szereplő ige vagy melléknév jelentése hogyan vonzza éppen a megfelelő *-ra/-re* ragot. Ha megvizsgáljuk a példaszavak jelentését és velük kapcsolatban a *-ra/-re* ragos

névszót, megállapíthatjuk, hogy a határozói determinánsnál a véghatározós jelleg megmaradt. Ez az összefüggés a magyar nyelv belső építkezésére, gondolkodási konstrukciójára jellemző.

Bizonyos igékkel kapcsolatban magasabb oktatási szinten ez az összefüggés még tovább fejleszthető. Példánkat folytatva megállapíthatjuk, hogy egyes vonzatos igéknél a *-ra/-re* rag véghatározós jellegét, illetve az ige jelentésének meghatározó szerepét azzal bizonyíthatjuk, hogy a következő szerkezetekben a *-ra/-re* ragos névszót iránytárggyal helyettesíthetjük. Sőt a konkrét helyhatározó esetében a nem vonzatos igéknél is fennáll a lehetőség az ige jelentésétől függően.

*Pl. üt vmire - üt vmit*

*vár vmire - vár vmit*

*gondol vmire - gondol vmit*

Különösen akkor jöhet létre ez a helyettesítés, mikor a kapcsolódó névszó nem nyomja el az ige jelentésének elsőbbségét, s nem jelentésárnyalatot fejez ki a tárggyal és a határozóval alkotott konkrét szerkezet. A példák alapján vethetjük fel azt a gondolatot, hogy az iránytárgy ragja és a *-ra/-re* határozórag által képviselt irányultság jellegének a rokonsága teszi lehetővé az adott igék jelentésétől függően azt az átalakítást, illetőleg helyettesítést.

A *-ra/-re* példán kívül felhozhatnánk még mint az irányultságukat megtartó határozók kifejezésére szolgáló ragot a *-ban/-ben; -nak/-nek; -ból/-ből* ragot is.

A ragot erre az irányultságukat megtartó tulajdonságukra érdemes felhívni a figyelmet még akkor is, ha sok esetben van példa az irányeltolódásra. A ragok alap-irányultságának összefüggései az élő beszéd során sokkal gyakoribbak ugyanis, mint az irányeltolódás.

Természetesen nem arról van szó, hogy mindezt elméleti szinten öncélúan grammatizálva tanítsuk meg a külföldieknek, hanem beépítve a nyelvoktatási folyamatba az élő nyelv elsajátíttatásának már sok tapasztalattal gazdag módszereivel. Példámmal arra szerettem volna rámutatni, hogy a határozórendszer rendszerként való tanításában milyen szerepe lehet az irányultság tudatosításának nemcsak kezdő szinten, hanem az oktatás további folyamatában is. Egyik szempontja ez a rendszer áttekinthetőségének, mely segíthet abban, hogy a gyakorlati és megszerzett nyelvtudás önállóan is továbbfejleszthető legyen. /.../

In: A hungarológia-oktatás elmélete és gyakorlata 1. [Hungarológiai ismerettár 1.] Bp. 1989. 229-233.p.

## Németh Jenő

### A helyhatározó kifejezési eszközeinek tanítása

E hozzászólás megfogalmazása során szem előtt kell tartanom a Párizsban magyart tanuló hallgatók két nagy csoportjának egymástól különböző igényeit: a magyar anyanyelvűekét - az ő esetük hasonlít az itthoni középiskolásokéhoz - és a franciákét, akik számára teljesen idegen nyelv a miénk. Figyelembe kell venni azt is, hogy tanszék keretében dolgozom, következésképpen lehet és kell is együttműködni francia és magyar kollégákkal.

Ezek alapján a magyar határozórendszer tanítását két fázisban kívántam megvalósítani:

1. a határozós szintagmák alkotásához rendelkezésre álló eszközök (ragok, névutók, határozószók, igekötők) megismertetése és használatuk gyakorlása;
2. az egyes határozó bemutatása olyan vonatkozásban is, hogy az egyes eszközök milyen kombinációban vesznek részt az adott határozó képzésében. A magyar és francia anyanyelvű hallgatók igényei ezen elképzelés szerint elsősorban a második fázisban találkoztak volna. Az elképzelés a hallgatókkal való kapcsolat során bizonyos mértékig módosult ugyan, de a lényege megmaradt. Az oktatás folyamán elsősorban a francia anyanyelvű hallgatók esetében könnyvelhettünk el sikereket.

Az előnyök és hátrányok elemzését nem kívánom itt elvégezni. Egy azonban bizonyos: jó néhány kérdés nem kerülhetett igazán a helyére; így például a névutós szerkezetek, a ragvonzó névutók tárgyalása, vagy az igekötő szerepe határozós szintagmáinkban. Előnye volt például, hogy a ragos névszóval kifejezhető határozókat viszonylag hamar megismertették a hallgatók, ami elősegítette beszédképességük gyorsabb fejlődését. Természetes, hogy minden eszközcsoport tárgyalását azokkal az elemekkel kezdtük, amelyeket elsősorban a helyviszonyok kifejezésénél használunk: ez azonban nem oldhatta meg elvileg a fentebb jelzett nehézségeket. /.../

Ha a magyar határozórendszer tanítását a helyhatározóval kezdjük, vállalni kell, hogy ennek kapcsán a határozós szintagma alkotásának nehézségeit megismertessük, ugyanis a helyviszonyok kifejezésére szolgáló eszközök (ragok, névutók, határozószók, igekötők) mennyisége, kölcsönös összefüggésük problémája, használati mechanizmusuk bonyolultsága gyakorlatilag felöleli a magyar határozórendszer oktatásának összes igazi nehézségét.

Amíg a határozói szintagma determinánsát egyetlen rag, névutó teszi azzá, vagy egyetlen határozószó alkotja, addig a hallgatónak csupán az idegen nyelvet tanulók szokványos nehézségével kell megküzdenie. Az irányhármasság kérdése tapasztalataim szerint nem nehezíti lényegesen a dolgukat, sőt néha egyenesen könnyíti. A sajátos nehézségek akkor jelentkeznek, amikor mikor a határozói szintagma alaptagjának kettős, egymástól függő ragokkal ellátott determinánsa van (kettős helyhatározó), vagy a determinánst determinánssá rag és névutó együttese teszi. Még nagyobb nehézséget jelent az igekötők és ragok, igekötők és névutók, igekötők és határozószók együttes használata. A nehézségek ez utóbbi csokra részben a több szófajúsággal, részben az igekötők jelentésének meghatározása körüli nehézségekkel van összefüggésben. Nem csupán helyesírási problémák szülője ez, de furcsa hibatípusokat is eredményez, pl. *el haza megy, nem megy haza el*. A jelzett nehézségek elhárítására több javaslat is ismert, ezek azonban legalább annyi nehézséget teremtenek, mint amennyit megoldanak:

1. Lássuk el a determinánst olyan irányt jelző raggal, illetve névutóval, mint amilyenre az igekötő utal:

*Bemegyek a házba.*

*Kijövök a házból.*

Ez többek között azért sem mindig járható út, mert a ragok és névutók választéka nagyobb, mint az igekötőké, nem is beszélve az ellenpéldák lehetőségéről: *Kimegyek a kertbe*. Néha valóban csak a helyi szokások döntenek az igekötők kiválasztásában. A

*Ki-*

*Le- megyek a piacra.*

*El-*

*Be-* mondat bármelyik változata helyes és használatos, függetlenül az objektív meghatározottságtól.

2. Függetlenítsük az igekötőket az oktatás során a határozói szintagma alkotásának problémájától, és tanítsuk meg őket egyszavas mondatokban, jelezve, hogy az igekötő többféleképpen módosítja, kiegészíti, szűkíti és mélyíti az ige jelentését; vagyis abszolutizáljuk az igekötő képző-funkcióját.

Javasolják azt is, hogy az igekötővel ellátott igék esetében a határozói szintagmába lépéskor kötelező ragokat vonzatokként fogjuk fel. Ez egyaránt jelentené a képző-funkció abszolutizálását és a határozórendszer tanításának elaprózását.

A probléma tehát marad, a nyelvtanítás azonban választásra kényszeríti a nyelvtanárt, hiszen a diák nem ütközhet minduntalan bizonytalanságba. A megtanult nyelvi jeleket mint viszonylag zárt rendszer tagjait kell felfognia, amely rendszer számára áttekinthető, s amelyről tudja, hogy mozgásba hozásával viszonylagos teljességgel ki tudja magát fejezni.

A határozórendszer tanítása esetében a „mit” kérdése elválaszthatatlan a „hogyan” kérdésétől.

Hogy formába önthessem hosszabb idő óta érlelődő elképzeléseimet, Simonyi Zs.: A magyar határozók, Budapest, 1892; A mai magyar nyelv rendszere I-II. Budapest, 1962; Benczédi-Fábián-Rácz-Velcsovnyé: A mai magyar nyelv, Budapest, 1968; A magyar nyelv értelmező szótára, Budapest, 1960: Helyesírási tanácsadó szótár, Budapest 1961 (az igekötőkre vonatkozó adatok miatt) és egy sor cikk tanulmányozása után és alapján újra kellett gondolnom a helyhatározói szintagma képzésére szolgáló eszközök egymáshoz való viszonyának és a megformált magyar mondatban ennek segítségével megvalósuló térszemlélet kérdését.

Munkahipotézisem szerint az eszközöknek viszonylag zárt rendszert kell alkotni, amely egyszerre eredménye, oka és tükrözője a nyelvünkben kifejezést nyerő térbeli tájékozódás módjának.

A cselekvés térbeli meghatározottságának nyelvi kifejezésénél rendelkezésünkre állnak szintaktikai értelemben vett tartalmas önálló szavak (szabad morféma, önálló szó), szintaktikai értelemben vett tartalmas jelek (kötött morféma, de önálló szó), és szemantikai, valamint szintaktikai szempontból is tartalmas önálló szavak.

Ez más szinten tárgy- és cselekvésfogalmakat, fogalmi tartalom nélküli viszonyító eszközöket és viszonyfogalmakat jelent.

A cselekvés térbeli vonatkozásait tehát tárgyfogalomra, viszonyfogalomra, illetve tárgy- és viszonyfogalomra vonatkoztatva határozhatjuk meg.

Az első esetben a határozói szintagmát ige+névszó+nyelvi viszonyító eszköz, a másodikban ige+határozószó (önmaga nyelvi viszonyító eszköz is) a harmadikban ige+névszó+nyelvi viszonyító eszköz+határozószó alkotja.

Az első esetben (ragos névszó, névutós névszó) a cselekvést az alapszó által jelölt tárgyra, illetve a tárgyhoz asszociált, annak tartozékaként felfogott környezetre vonatkoztatva, a második esetben a határozószó által jelölt viszonyfogalomra vonatkoztatva vagy a viszonyfogalmat az ige jelentéstartalmához asszociálva, a harmadik esetben az alapszó jelentéstartalmára és egy viszonyfogalomra egyszerre vonatkoztatva határozzuk meg.

Pl.: *A második emeleten nincs víz.*

*A második emelet fölött nincs víz.*

*Fent nincs víz.*

*A víz nem megy fel (a második emeletre).*

*A második emeleten felül nincs víz.*

/.../

Ebbe a rendszerbe beilleszkednek a kettős helyhatározók, amelyek a cselekvést két tárgyra vonatkozóan határozzák meg, az úgynevezett ragos névutók, amelyek csupán a valódi névutók csoportját bővítik, és megtalálják benne helyüket az igeekötők is, amelyek elvontsága akkor, amikor a cselekvés térbeli irányulását fejezik ki, annak köszönhető, hogy nem az irányhármasság, hanem csupán a kétirányúság, vagyis olyan igeekötők, amelyek nem a *honnan-hová* kérdéspárra felelnek, hanem csupán a *hol* kérdésre. Ez a rendszerezés nem oldja meg azt a kérdést, hogy minek tekintsük a *valamitől távol, valamihez közel* szerkezettypusokat. Radikálisan tereli azonban a gondolkodást abba az irányba, hogy a határozószókkal rokonítsuk a második elemet. Igaz viszont, hogy e rendszeren belül a nomenklátúra kérdése erősen háttérbe szorul, ugyanis azok a különbségek hangsúlyozódnak, amelyek elválasztják mind a valódi névutós szerkezetektől, mind a határozószókkal kifejezett helyhatározóktól. Eléggő világosnak látszik, hogy a második elem határozószó, vagy azzá lett névutó. /.../A lativuszi irányú névutók és a velük azonosságot mutató igeekötők formai megegyezése bennem azt a gondolatot erősíti meg, hogy a határozószó és az igeekötő kapcsolatának történeti magyarázata deskriptív szempontból is érvényes; vagyis az igeekötők kérdését a határozószók felől közelíthetjük meg:

*mellettem mellőlem mellém*

*melletted mellőled melléd*

*mellett mellől mellé(je)*

Ami az igeekötővel ellátott igeekötő vonzatait (állandó határozó) illeti, érdekes következtetésekre jutunk:

- ha az igeekötő birtokos személyragozott határozói rag, a vonzat mintegy redundanciaként ugyanaz a rag, amelyet személyragoztunk; ez esetben az igeekötő a cselekvést a cél vonatkozásában határozza meg;
- ha az igeekötő birtokos személyragozott névutó, a vonzat a genitivuszi *-nak/-nek* lesz (kivételek a *körül*, amelynek bármely *hol?* kérdésre felelő vonzata is lehet);
- ha az igeekötő ún. tagvonzó névutó (határozószó), ugyanazt a ragot vonzza, amelyet határozószóként: itt is van egy sajátos redundancia;
- ha az igeekötő valódi helyhatározó, tulajdonképpen vonzatról nem beszélhetünk, vagyis értelemszerűen kiegészülhet bármely *honnan?* (*merről?*) *hová?* (*merre?*) kérdésre felelő ragos névszóval, illetve valódi névutós névszóval; ez az *át*-ra is érvényes.

A valódi helyviszonyt kifejező igeikötők a *körül* (ahol az irányhármasságnak nincs értelme) és a *rajta* (amely esetében a képző-funkció dominál) kivételével hová kérdésre felelnek, tehát latívuszi irányúak. Ezek expliciten utalnak a *hová?* és impliciten a *honnan?* kérdésre. Latívuszi irányt sejtetnek az *alul, fölül, keresztül, túl, végig, szembe* névutók is, bár ezeknél a szerkezet természetéből következően nem az irányhármasság a szabályozó elv; nehézkes is valódi helyviszonyra utaló igeikötőként használni őket. A *fenn, lenn, előtt, össze* és a *szét* igeikötők szinte sohasem használatosak a cselekvés térbeli irányának kifejezésére.

Mindezt végiggondolva, a helyhatározó tanítását a ragos helyhatározóval kezdeném, a valódi névutókkal, majd a valódi határozószókkal és a két mutató névmási határozószóval folytatnám; e ponton tárgyalnám meg az alapvető igeikötők kérdését, a cselekvés irányát és a *meg* és *el* kapcsán a befejezettséget (determináltságot) jelölő aspektusuk vonatkozásában. Ezután venném a személyes névmási határozószókat, majd a névszó + rag + névutó/határozószós szerkezetek legfontosabbjait, végül az itt szereplő igeikötőket képzőfunkciójuk szempontjából. Végére maradhatna az ún. ragos névutók és kettős helyhatározók bemutatása, de csupán a mennyiségi halmozás érdekében. (Felsorolnám a helyhatározó kapcsán felmerülő legfontosabb ragos névszókat: *környékén, táján, közelében, keretében, irányában, mentén, elején, végén, hátulján, alján, közepén, tetején, mélyén, felszínén, fenekén.*)

Ami magát a nyelvtanítási folyamatot illeti, természetes, hogy ezt a rendszert indulásként a lehető legkevesebb elem alkalmazásával mutatnám be: 10 rag, 8 valódi névutó, 10 határozószó, illetve mutató névmási határozószó, 3-5 ragvonzó névutó és a legalapvetőbb 6-8 igeikötő. Az irányhármasság megértéséhez feltétlenül szükség van a vizuális eszközök igénybevételére (legalábbis rajzokra), a ragok és névutók jelentésének és használatuknak a megkülönböztetésére szintén, a határozószók és a primitív igeikötők esetében az anyanyelvet lehet felhasználni az ott meglévő, oppozíciós viszonyfogalmak felidézésével, pl. *en haut, en bas* - fent, lent. Ami a névszó + rag + névutó/határozószó összetételű szerkezeteket illeti, az egy-két esetben fennálló tükörfordítási lehetőségen túl az automatizálás marad egyetlen módszerként.

Természetesen nem érintettem a helyhatározó összes problémáját (pl. a tárgyesettel és a *-nak/-nek* datívusszal kifejezhető helyhatározó), nem érintettem a hely- és időhatározó összefüggéseit, az elvont határozók felé való átmenet kérdését. A most elmondottak azonban, úgy érzem, további lehetőségeket vetnek fel.

Még egy utolsó gondolat: a referátum tézisei azt ajánlják, hogy ne erőltessük a határozószók és igeikötők megkülönböztetését. Az általam felvázolt rendszer is emellett szól, ugyanis mivel a határozószók és az igeikötők a szórend szempontjából nagyjából egyformán viselkednek, az igeikötők által okozott nehézségek a helyesírás kérdéseire szűkülnek - legalábbis a helyhatározók szintjén.

In: A hungarológia-oktatás elmélete és gyakorlata I.[Hungarológiai ismerettár 1.] Bp. 1989. 240-249.p.

## Naumenko-Papp Ágnes

### A magyar szórend fő rendező elveiről

/.../

1. A magyar szöveget is az ismerttől az ismeretlen felé haladó mondszerkezetek alkotják.
  2. A magyar nyelv szórendje annyiban szabad, hogy az egyes mondatrészeknek nincs rögzített helye a mondatban.
  3. A magyar mondat fő rendező elvei: a) a kötelező fókuszképzés, b) a módosító-módosított sorrend mint grammatikai elv. A második az elsőnek alárendeltje, mert a kötelező fókusz-képzés a kontextus szintjén, a módosító-módosított sorrend elve a mondszerkezet szintjén működik.
  4. Tehát a magyarban nincs nyomatékalan (fókusz nélküli), sem előzmény nélküli mondat.
  5. Fókusz pozícióban (ha nem az ige a fókusz ige előtti pozícióban) vagy egy mondatelem, vagy zárt szerkezetű mondatelemek, vagy egynemű/egyenrangú elemek állhatnak.
  6. A topikalizáció és a helycsere szabályát a szövegkoherencia elve, a grammatikai elv, valamint a kétféle szemantikájú (ma már: határozott v. határozatlan tárgyat feltételező) igeragozás pontosítja:
    - a szövegkoherencia elve megköveteli, hogy a topikalizált mondatelemek élére az előzőekre közvetlenül utaló (esetleg szemantikailag tautológikusan utaló) elem kerüljön;
    - topikalizálni vagy a helycsere szabályát alkalmazni csak egyes (önálló, módosító nélküli) elemeket, ill. elemeken vagy zárt szerkezeteket alkotó (módosító-módosított szerepű/pozíciójú) elemeket, ill. elemeken lehetséges;
- (- ha a commentban nem mondat hangsúlyos alany vagy/és tárgy van, akkor az - az esetek többségében - az ige mögötti pozícióba determináltan kerül;
- ugyanígy a determinált határozó is, amennyiben a mondat állítmánya igekötős - tehát van már módosítója -, ha nem, akkor a módosító szerepű, az igével szókapcsolatot alkotó határozónak az igemódosító helyét - az ige előtti pozíciót kell elfoglalnia. [Több módosító elem esetén az igekötő a vele szemantikailag rokon módosító elemet szorítja az ige mögé.]);
  - a mondat tárgya lehetőleg közel álljon az igehez, akár igemódosítói szerepben (determinálatlanul), akár determináltan, mondat hangsúlyosan vagy ige utáni pozícióban. (Vö.: Pista talált egy kutyát hazafelé menet a parkban. „?Pista talált hazafelé menet a parkban egy kutyát.”)
- Ezek az alapszabályokon kívül a szórendtanításban (az egyenes és fordított szórendű állítmány használatán kívül, mely a fókuszképzés függvénye) feltétlenül figyelembe kell venni:
- a determinálatlan tárgy/határozó lehetséges igemódosítói (igekötői) szerepét (*tévét néz, színházba jár*) és „viselkedését” a mondatban;
  - az ilyenfajta szókapcsolatok elő-előforduló lexikalizáltságát (*katonának megy, helyet foglal*) a *kirándul, ellenőriz* féle igekötős igékkel való párhuzamba állítással, például;
  - a cselekvés pillanatát/folyamatosságát rögzítő formát;

- az ugyanilyen céllal hátravetett tárgy/határozó-módosító determináltságát az ige utáni pozícióban;
- tanítani kell az inverziót, annak minden lehetséges változatát.

Ha tanítjuk ezeket a szöveg- és mondatalkotási törvényszerűségeket, akkor nemcsak a Nyelvművelő Kézikönyv *szórend* címszava alatt szereplő „döcögös”, „nem magyaros”, „nem szép”, „inkább”, „iskolás” jelzőket válthatjuk fel néhány szabállyal, hanem a magyart idegen nyelvként tanulóknak is átfogó szórendi szabályrendszert adhatunk a kezükbe. (Eredményességét és működőképességét az én pedagógiai gyakorlatom már igazolta.) /.../

Magyar Nyelvőr 111 (1987): 433-444.



### **III. 5. HUNGAROLÓGIAI TÁRGYAK OKTATÁSÁRÓL**

## Giay Béla

### A magyar irodalom külföldi egyetemi oktatása

/.../ 3.0. A külföldi egyetemeken folyó magyar irodalom oktatásának - *szervezeti és tartalmi* szempontokat figyelembe véve - öt fő változata különíthető el. Ezek a következők:

- a) rendszeres magyar irodalom oktatás magyar nyelven;
- b) rendszeres magyar irodalom oktatás nem magyar nyelven (a hallgató anyanyelvén vagy közvetítő nyelven);
- c) önálló előadások, előadássorozat vagy szeminárium a magyar irodalom egyes korszakairól, alkotóiról (általában idegen nyelven - a hallgató anyanyelvén)
- d) a magyar irodalom és kultúra, mint a regionális tanulmányok, a közép-kelet-európai művelődésről nyújtott kép vagy az azzal kapcsolatos tantárgyi program része (idegen nyelven - a hallgató anyanyelvén);
- e) a magyar irodalom és kultúra mint a magyar országismeret-oktatás „civilizáció”) része (magyar vagy idegen nyelven).

Valamennyi formációban elvileg komparatív alapon is lehet (és kellene) oktatni, erre azonban ritkán van következetes példa. A rendszeres irodalmi előadásokat általában önálló műelemzési, szövegelemzési, stilisztikai foglalkozás egészíti ki, de „kombinált” formák is előfordulnak.

3.1. A vázlatos tipológiával kapcsolatban mindenekelőtt az oktatás nyelvének kérdéséről szeretnék kissé bővebben szólni. Ahol a helyi, egyetemi előadások lehetővé teszik, az oktató gyakorlatilag két lehetőség közül választhat:

- a hallgató szempontjából anyanyelvű előadásokat, foglalkozásokat tart, s ezzel alaposabb és mélyebb képet ad a magyar irodalomról,

- vagy magyar nyelvű (a hallgató szempontjából idegen nyelvű) előadásokkal próbál operálni, és körültekintő szelekcióval, egyszerűbb nyelvezettel megfogalmazott anyagot állít össze, amelyet kor- és pályaképekkel kibővített műelemzéssel egészít ki. Gyakran előfordul, hogy az irodalom oktatás ideálisnak tűnő módjáról - leszámítva a magyar nemzetiségűek oktatását -, a kötetlen formájú magyar nyelvű előadásról a nyelvi - megértési korlátok miatt még a felsőbb évfolyamokon is le kell mondani.<sup>267</sup>

A hallgató anyanyelvén vagy az általa ismert közvetítő nyelven tartott foglalkozásoknak a már említett előnyei mellett több hátránya is van. Az esetek jelentős részében ez a módszer korlátozza a magyar irodalommal való közvetlen találkozást. Bizonytalan ugyanis, hogy a magyar irodalmi tanulmányok szempontjából fontos műnek (műveknek) van-e, és ha van, milyen színvonalú a fordítása. A régi vagy az újabb magyar irodalom sok fontos alkotása pl. még világnyelveken sem hozzáférhető, nem beszélve az úgynevezett kisebb nyelvekre történő fordítások hiányáról. Nyelvi és módszertani szempontból zavaró a másik nyelvre való átváltás gyakori kényszere stb.

A magyar nyelven folyó előadás és műelemzés mellett mindenekelőtt az szól - bár jelentős többletmunkát jelent a felkészülés, a tananyag előkészítése és módszertani feldolgozása -,

---

<sup>267</sup> Vö. Domokos Péter: A magyar irodalomtörténet oktatásának problémáiról. In: Magyartanítás külföldön. Bp. 1969. 59.p.

hogy eredményesen fejleszti a hallgatók nyelvi készségeit és lehetővé teszi az irodalmi művek közvetlen megismerését. A hallgatók egyébként meglehetősen ritkán hallanak összefüggő, folyamatos magyar beszédet, így ez a módszer a nyelvi környezet megteremtését is szolgálja. A magyar nyelven folyó előadásokkal, szemináriumokkal állandóan gyarapszik a hallgatók nyelvtudása, bővül a szakma szókincse és kifejezési repertoárja, erősödik a hallás utáni megértési, olvasási készsége.

Elképzelhetők és vannak természetesen egyéb megoldások is, amikor pl. a fokozatosság figyelembevételével az alsóbb évfolyamokon pedig részben vagy teljes egészében a magyar. A megfelelő módszer megválasztását a helyi adottságok és körülmények döntik el. Az „ideális” helyzet az irodalom oktatása szempontjából valóban igen ritka, annál gyakoribb a szakmai vagy nyelvi meggondolásból kötött kompromisszum.

3.2. A magyar irodalom tanításának egyik legfontosabb kérdése a *tantárgyi koncentráció* megvalósítása. A tantárgyi koncentráció első sikkja a nyelv- és irodalomtanítás kapcsolatrendszere, amelyre változó hangsúlyokkal, de a tanulmányok egész tartama alatt szükség van. Az irodalomtörténeti ismeretek, az irodalmi művek feldolgozásában a legnagyobb akadályt a nyelvi - információs nehézségek jelentik, ugyanis a műelemzés során ki kell használni az irodalmi műveknek az ember és a társadalom élményszerű megismertetésében játszott szerepét, és a művek megismerése esztétikai élményt kell hogy nyújtson a hallgatóknak. Ezeknek a követelményeknek a megvalósítása nagy mértékben függ a hallgatók nyelvtudásának szintjétől.

Az irodalomoktatás széleskörű nyelvi megalapozást kíván, és egy sor nyelvi készség előzetes kialakítását teszi szükségessé. Szervezési, nyelvi és tartalmi szempontból a fenti körülmények között az oktatás „*graduálása*” jelentheti a megoldást. Az irodalom és a többi szaktárgy oktatását tehát intenzív nyelvtanításnak kell megelőznie. Ebben a formációban az első két év a *köznyelvi alapozás* időszaka, a további két-három évet pedig a *szaknyelvi-szaktárgyi oktatás dominanciája* határozza meg. A nyelvi alapozással párhuzamosan történhet meg a hungarológiai tanulmányokba való bevezetés és az általános tárgyaknak anyanyelven való oktatása. A *graduálás* nyelvi szempontból azt is jelenti, hogy a köznyelvtől közeledünk a szaknyelv, az irodalmi nyelv megismertetése felé, hiszen az egyetemi oktatásnak - a képzés irányultságától függő mértékben - a mindennapi élettel kapcsolatos kommunikációs igények kielégítésére is fel kell készítenie a hallgatókat.

A köznyelvi nyelvtudás természetesen nem elegendő az irodalomtörténeti anyag feldolgozásához, a különböző stílusú és nyelvhasználatú irodalmi korszakokban és művekben való elmélyüléshez. Az oktató az irodalomtörténeti ismeretek feldolgozása és az irodalmi alkotások elemzése során gyakran kerül az elé a dilemma elé, hogy a megértés érdekében vajon „a művet üsse-e agyon a primitív nyelvi szintre való explikálással, vagy a szükséges didaktikai fegyelmet lazítsa-e fel messzire kalandozó magyarázatokkal. S ekkor még mindig csak a szótári megértésig jutott, feledni igyekezvén az olvasott szöveg tartalmának történelmi, irodalomtörténeti, stilisztikai vagy verstani rétegeit.”<sup>268</sup>

A nyelvi alapozás végére a beszédértés és a beszédkészség kialakítása mellett ki kell fejleszteni a magas szintű magyar nyelvű olvasási- és íráskészséget, képessé kell tenni a hallgatókat rövidebb, összefüggő magyar szövegek, előadások megértésére, a magyar nyelvű jegyzetelésre, a vázlatkészítésre, a hallottak vagy olvasottak beszédbeli vagy írásbeli reprodukálására, a fogalmazásra.

<sup>268</sup> Ruszinyák Márta: A magyar nyelv- és irodalomtanítás kapcsolatairól. In: Magyar nyelv külföldieknek 5. Bp. 1981. 102.p.

A *haladó* nyelvtanulási szakasz, a felsőbb évfolyamokon folyó nyelvoktatási tevékenység mindinkább a szakképzés igényeit szolgálja. Ebben a szakaszban a készségek komplex fejlesztése kerül előtérbe. A nyelvi anyag koncentrikusan bővül, a szakmai tartalom és stílus válik meghatározóvá és kiteljesedik a nyelv eszközfunkciója. A nyelvi anyag bővülésén belül a lexikai anyag növekedése lesz a döntő tényező. A nyelvtani ismeretek tudatosításával a nyelvi készségek magasabb szintre emelkednek. Az oktatásban nagy szerepet kapnak az individualizált kifejezési formák: a hallgatók önálló magyar nyelvű kiselőadásokat tarthatnak, beszámolókat készíthetnek, vitákat folytathatnak, házi dolgozatokat, szeminárium- és évfolyamdolgozatokat írhatnak magyarul. Kötelező olvasmányaik között egyre több lehet az eredeti magyar mű. Nyelvi ismereteik élő nyelvi környezetben való fejlesztése érdekében fordítanak, tolmácsolnak, stb.

A felvázolt rendszer utolsó periódusában szinte már nem is különíthető el szakmai ismervek alapján a nyelvoktatás és a szakképzés. A *harmadik szakasz* célja a hallgatók nyelvi készségeinek finomítása, az önálló közlemények, a szakmai tartalom helyes megformálásának elősegítése, a nyelvi-stilisztikai konzultálás, a korrekciós munka. A nyelvi készségek ebben a periódusban különböző stílusú szak- és irodalmi szövegeken fejlődnek tovább.

3.3. Az irodalom oktatásában jelentős segítséget adhatnak a *nyelven kívüli eszközök*, a társművészetek is. Irodalmi, történelmi ihletésű képzőművészeti alkotások, megzenésített irodalmi művek, zenei illusztrációk, fotók, videofilmek stb. bemutatása és felhasználása adott esetben nemcsak az irodalmi művek megértését segítheti, hanem hozzájárulhat az élményszerű befogadáshoz is. „Korszakok, ideológiák, stílusirányzatok azonossága, helyzetek, figurák, formák hasonlósága vagy éppen kontrasztja, egyazon téma feldolgozása különböző művészeti ágakban: ez mind alapot adhat, hogy a nyelv- és irodalomtanítás gyakorlatában együvé kerüljenek.”<sup>269</sup> Ilyen összefüggéseket, kapcsolódásokat természetesen nemcsak a magyar kultúra keretein belül kell keresni, hanem ki kell tágítani összehasonlító vizsgálódásainkat, példaanyagunkat a hallgatók nemzeti kultúrájára és irodalmára is.

Az irodalomóra informatív gazdagsága, a szellemi keretek kitágítása, az érzelmi hatáskeltés gazdag eszköztára csak akkor válik eredményessé az oktatási folyamatban, ha a kívánt didaktikai cél irányába hat, és nem vonja el a hallgatók figyelmét a tárgyalt kérdésről, az elemzésre váró műtől. A fenti eszközök tehát csak kiegészítő jellegűek, amelyek azonban jelentősen könnyíthetnek a hallgatók megértési-befogadási gondjain.

3.4. A nyelv- és irodalomtanítás koncentrációján kívül a *szaktárgyak közötti koncentráció* megvalósítása is elengedhetetlen. Ennek érdekében a nyelvi, tartalmi és módszertani szempontokat átgondoltan és rugalmasan érvényesítő tantervi keretekre, tantárgyfelosztásra és kiforrott tananyagokra van szükség.

A nyelvi-irodalmi jelenségeket csak egy szélesebb történeti, művelődéstörténeti keretben lehet értelmezni. A magyar irodalom történetét a nép és a művelődés fejlődéstörténetének előzetes vagy párhuzamos ismertetésével kiegészítve, mint a világirodalom szerves részét kell bemutatni. A magyar irodalmi anyag belső tagolásánál a nagy európai irodalmi és művészeti mozgalmak, stílusirányzatok korszakolásához célszerű igazodni. Ez biztosíthatja a már ismert és az új jelenségek, fogalmak, ismeretek közötti kapcsolatot. Ennek megvalósulását elősegítheti az, ha a magyar szakos hallgatók tantervében a világirodalom tanulmányozása is szerepel.

A szaktárgyi koncentráció megteremtése, az ismeretek egymásra épülése és koncentrikus bővítése szempontjából eredményesnek bizonyul, ha a magyar szakos hallgatók tanulmányaik

---

<sup>269</sup> I.m. 103.p.

kezdetén az országismereti tantárgy keretében megkapják a legalapvetőbb történelmi, földrajzi, művelődéstörténeti stb. információkat. Ahol a magyar történelem vagy a művelődéstörténet önálló tantárgyként szerepel a tantervben, ott sokkal bonyolultabb didaktikai feladat a nyelvi és szaktárgyi koncentráció megteremtése, a kronologikus rendnek a szinkrón és diakrón szemlélethez igazodó kialakítása.

A tantárgyi keretek, az egyes szaktárgyak oktatási időtartamának a kijelölésénél, a tananyag szerkezeti felépítésekor nemcsak a képzési célokat és feladatokat kell mérlegelni, hanem a szakmai ismeretek és a történelmi fejlődés, a társadalmi-politikai előzmények kapcsolatszerkezetét is. A felsorolt szempontok összhangját már csak azért is nehéz megteremteni, mert a hallgatók leginkább a szinkrón ismeretekre motiváltak.

3.5. A külföldi egyetemi auditóriumban folyó magyar irodalomoktatás feltételezi, hogy a hallgatók tájékozottak nemzeti irodalmunkban és a világirodalomban, így elvileg nem lenne szükség irodalomelméleti alapfogalmak oktatására. A gyakorlatban azonban a szemléleti különbségek, a tartalmi problémák vagy a hallgatók hiányos felkészültsége miatt stb. esetenként ki kell térni elméleti összefüggésekre, terminológiai kérdésekre magyarázatra is. A magyaroktatás ebben a vonatkozásban nemcsak szakspecifikus, hanem általános filológiai képzési funkciókat is ellát. Ennek mértéke és szüksége egyrészt az adott országban folyó középiskolai oktatás tartalmától és színvonalától függ, másrészt attól, hogy az irodalomtudomány általános kérdései milyen módon és mélységben szerepelnek a hallgatók egyetemi képzési programjában.

A magyar nyelven folyó oktatásban az anyanyelven már ismert szakmai kifejezések és fogalmak magyar megfelelőit egyébként is meg kell tanítani. A magyar irodalom speciális kérdései miatt a megfelelő elméleti ismereteket ki kell egészíteni, illetve ezek magyar példamagyarázatára is szükség van. Az elméleti kérdések, a terminológia tisztázásánál hatékony módszer az ismert példákra való hivatkozás, valamint a komparatív megközelítés.<sup>270</sup>

4.0. A magyar irodalom oktatása emberi, művészi, esztétikai értékek közvetítését jelenti. Az érték közvetítő funkciónak a fenti körülmények között kettős kötöttsége van: nevezetesen a közvetítőnek nemcsak a saját belső (nemzeti) értékrendjére kell tekintettel lenni, hanem messzemenően figyelembe kell venni a befogadó érdeklődését, ízlését, értékítéletét is. A magyar irodalmi művekkel, alkotókkal, folyamatokkal való ismerkedés, az irodalom oktatása során két kultúra és két értékrend találkozása jön létre. Ebben a folyamatban jelen vannak, illetve lehetnek az elfogadás és az elutasítás, a megértés és a meg nem értés gondolati-érzelmi motívumai. „A két értékrendben meglevő közös humanista alapok, az érintkezés a meg- és egyetértés biztosítékai. Vannak aztán olyan elemek, amelyek földrajzilag-történelmileg, eszmeileg meghatározottak. Ezeket tovább színezhetsz az egyéni szemlélet, felfogás. Az utóbbi esetben a konfrontáció a kézenfekvő... Vállalja-e a tanár a vitát? Igen, mert ezzel informál, gondolkodásra serkent és segít. Segít a többi között abban, hogy gondolkodását és vele az értékrendet, amelynek alapján áll, megismerjék. Ezzel formálja a másik értékrendet, annak szöveit rugalmasabbá teszi: fogékonyabbá-alkalmasabbá más értékek szerves befolyásolására. Egyúttal előmozdítja az irodalmi művek hatékony cseréjét.”<sup>271</sup>

In: A hungarológia oktatása, 1987. 1: 40-48.p.

<sup>270</sup> Vö. Szauder József: A magyar irodalom külföldön való oktatásának módszertani kérdéseiről. In: Magyartanítás külföldön. Bp. 1974. 28-29.p.

<sup>271</sup> Donga György: A magyar irodalom-oktatás a londoni magyar tanszéken. I: Magyartanítás külföldön IV. Bp. 1974. 51.p.

## Magyar Miklós

### **Az irodalom szerepe a magyar nyelv tanításában és az irodalom mint diszciplína oktatásának lehetőségei az Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III egyetemen**

1. Párizsban az elmúlt évtől kezdve országosan elismert diplomát, licenciátust lehet szerezni magyar nyelvből.

A magyar szakra beiratkozott hallgatók létszáma az 1990/91-es tanévben meghaladta a száz főt, ezen kívül mintegy százötven hallgató vette fel a hungarológia valamely tárgyát kiegészítő vizsgatárgyként. (*A magyar mint idegen nyelv módszertana, összehasonlító irodalom, országismeret*).

A továbbiakban először az *irodalom mint eszköz a nyelv és a civilizáció oktatásában* címszó alatt szeretném vázlatosan bemutatni azokat a *módszereket*, amelyek mutatis mutandis valamennyi külföldi oktatóhelyen megvalósíthatók, s nyilván kollégáink nagy része él is azokkal a hallatlanul nagy motivációs lehetőségekkel, amelyeket az irodalmi szemelvények jelentenek ezeken az órákon.

Első próbálkozásaim jó huszonöt évre nyúlnak vissza, amikor a lille-i egyetem magyar lektoraként kezdtem el tanítani a magyart francia anyanyelvűeknek. A tankönyv egy tekintélyes vastagságú és meg kell mondani, alapos gondossággal megírt, franciáknak szóló magyar nyelvkönyv volt. A bajok a második leckénél kezdődtek, amelyik a szomszédos országokat sorolja fel így: „Csehszlovákia szocialista köztársaság, Lengyelország népköztársaság. Románia és Bulgária is az. A Csehszlovák Szocialista Köztársaság fővárosa Prága. A Lengyel Népköztársaságé Varsó...” hadd ne folytassam. Ahogy haladtunk a nyelvtörő mutatványban, úgy láttam fogyni a kezdeti lelkesedést hallgatóim arcáról. Ekkor úgy éreztem, tennem kell valamit, ha meg akarom tartani nem túl nagy számú hallgatóimat. Becsukattam hát a könyvet, s felírtam a táblára egy strófát *Ady Kis Karácsonyi énekéből*:

„Tegnap harangoztak,  
Holnap harangoznak,  
Holnapután az angyalok  
Gyémánthavat hoznak.”

Felolvastam, lefordítottam a versszakot, néhány mondattal elmondtam, ki is volt Ady Endre, majd megtanítottam, hogy a franciával ellentétben a magyar nyelvben kiejtik a „h” hangot. (Egyébként ez a legnehezebb, s a franciák számára talán egyetlen igazán problematikus fonetikai kérdés.) A rövid versrészlet ugyanakkor alkalmasnak bizonyult a hangrend és az illeszkedés alapvető szabályainak bemutatására is, utalhattam a jelen-múlt-jövő kifejező határozókra, végül megtanultuk a versszakot könyv nélkül.

Ez a négy sor, valamint a későbbiekben hasonló módszerrel elemzett és megtanult más versek biztos támpontnak bizonyultak a továbbiakban a nyelvtan módszeres felépítésénél. Motiválta a hallgatókat az is, hogy mindjárt az első órától irodalmi ismereteik is voltak.

Ettől kezdve módszeresen kerestem az idézeteket egy-egy nyelvtani problémához. Ez semmi nehézséget nem okozott. Az alábbiakban majdnem találomra idézek néhányat, amelyeket felhasználtam egy-egy nyelvtani jelenségnél. Az oly sokat idézett *Petőfi* sorok:

„Oh természet, oh dicső természet  
Mely nyelv merne versenyezni véled”

(A Tisza)

Nem csupán a magas hangrendű szavak illusztrálására, de azok költői kifejezőerejének bemutatására is alkalmasak. S mivel hallgatóim hallottak már Petőfiről, magáról a költőről is beszélni kellett, no meg azt is meg kellett mutatni, hol is van a Tisza.

A versidézetek a szintaxis terén tették a legnagyobb szolgálatot. A tagadás tanításánál könnyen és örömmel memorizálták *József Attila Tiszta szívvel* c. versét:

„Nincsen apám, se anyám  
se Istenem, se hazám,  
se bölcsöm, se szemfedőm,  
se csókom, se szeretőm...”

/.../

A felszólító mód tanítását is *Szép Ernő*-idézzel kezdtem:

„Add a kezed, mert beborult,  
Add a kezed, mert fú a szél,  
Add a kezed, mert este lesz” /.../

De *Kölcsey* szállóigévé lett szavait is megtanultuk:

„Hass, alkoss, gyarapíts, s a haza fényre derül!”

A feltételes mód, a feltételes mellékmondat tanításánál *Szabó Lőrinc Különbéke* című verse összehasonlíthatatlanul maradandóbban rögzítette a franciától eltérő szabályt, mint bármilyen iskolás példamondat:

„Ha tudtam volna régen, amit  
ma már tudok,  
ha tudtam volna, hogy az élet  
milyen mocsok,  
nem füttyöresznék most az utcán  
ilyen vígan;  
valószínűleg felkötöttem volna magam...”

Az eldöntendő kérdést lehetne-e szebben illusztrálni, mint azt *Kemény Zsigmond Tanácstalan* c. költeményében olvashatjuk:

„Gyalog-e, lovon-e, vízen-e,  
Levegőben-e?

Futva-e, szökve-e, csúszva-e, úszva-e,  
Vakvilágba-e?

Fejjel-e, nappal-e, veled-e, velük-e,  
Krajcárnélkül-e?...”

Összefoglalva mondanivalóm első részét, könnyen belátható, hogy a nyelvtanításban az irodalmi szemelvények sokkal hatékonyabbak, mint a „csinált” példamondatok, mert:

a) érzelmileg motiválják a nyelvtanulókat,

b) a nyelvtani ismereteken kívül irodalmi, országismereti, kulturális értékeket mutatnak fel,

c) nyelvileg tiszták, értékesek,

d) előkészítik a hallgatókat a későbbi irodalmi tanulmányokra, mintegy résre nyitva azt az ajtót, amelyen majd később belépnek az irodalom világába.

Arra természetesen ügyelni kell, hogy az irodalom itt *nem cél*, hanem „csupán” egy *nemes eszköz* a nyelvtanítás szolgálatában.

2. A továbbiakban az *irodalmi szemelvények szerepéről* szólok az *országismeret* tanításában.

Jól összeválogatott idézetekkel minden útleírásnál, statisztikai évkönyvnél maradandóbban lehet bemutatni egy ország természeti adottságait, történelmét, kulturális értékeit. Persze itt sem lehet kizárólagosságra törekedni, s az irodalom itt is csupán eszközként szerepelhet.

Azon kívül, hogy színesítik az órát, az irodalmi szemelvények most is elsősorban érzelmileg motiválják a hallgatókat.

Ebben az évben a Paris III egyetemen ötven, magyarul egy szót sem tudó hallgató vette fel a *magyar országismeret* című kollégiumomat szabadon választható vizsgatárgyként. (A fentiek nem csupán azt határozták meg, hogy kizárólag franciára lefordított anyagokkal dolgozhatunk, de a viszonylag jelentős létszám csak rövid szemelvények, illetve versek szétosztását teszi lehetővé. A nagyobb lélegzetű műveket csak az abból felkészülő és beszámoló hallgatók olvassák el.)

Az országismereti órákon a legkülönbözőbb témáknál használtunk irodalmi illusztrációkat, kezdve a földrajzi adottságok elemzésénél *Illyés Gyula Mire jó egy tó* című írásától *Szabó Lőrinc Tücsökzenéjéig*, amikor Debrecenről, a nyári egyetem színhelyéről szólok, vagy a nemzetiségi kérdésnél *Ady Magyar jakobinus dalától József Attila A Dunánál* c. verséig.

Hosszasan lehetne még sorolni a példákat, ehelyett hadd mondjam el azt a tapasztalatomat, hogy az irodalmi szemelvények révén nem csupán az irodalmi művek iránti érdeklődést sikerült felkeltenem hallgatóimban, de hazánk maradandó értékeinek felmutatásával sokan kedvet kaptak személyesen is megismerni az országot, sőt néhányan jelentkeztek nyelvórákra is.

3. Az *irodalom „igazi” terrénuma természetesen magának az irodalomnak a tanítása*. Párizsban a magyar szakosok a negyedik félévben tanulnak irodalmat régi magyar irodalom (szövegelemzés), a XIX., ill. a XX. századi magyar irodalom című tantárgyak keretei között. Mindhárom kollégium heti kétórás.

Előljáróban szükséges megjegyezni, hogy Párizsban a magyar szakon az irodalom oktatásának módszertana semmiképpen sem másolható a magyarországi magyar szakosok képzéséről. De a magyar nemzetiségi iskolák irodalomtanítása is teljesen más feltételek között zajlik. Ez természetes is, hisz nem magyar anyanyelvűeknek tanítjuk a magyar irodalmat, de azért is, mert itt hiányzanak azok az előzmények, amelyeket Magyarországon (részben a nemzetiségi iskolákban is) az általános és középiskolai oktatás hivatott biztosítani. A fentiekből nyilvánvalóan következik, kár is lenne tagadni, hogy egy franciaországi magyar szakos hallgatóval szemben távolról sem állíthatunk fel olyan követelményeket, mint egy itthoni képzésben résztvevővel szemben. Közelebb áll képzési struktúránk az idegennyelv szakosokéhoz, de igazából azt sem lehet lemásolni.

Melyek azok a feltételek, adottságok és nehézségek, amelyekhez az irodalom oktatását igazítanunk kell anélkül, hogy a megengedettnél alacsonyabbra tegyük a mércét?

Jóllehet évről-évre javul hallgatóink nyelvi színvonala - s ebben az idei évhez hasonló intenzív nyelvi kurzusoknak és a tervezett részképzésnek rendkívüli szerepe lesz - kevés az a



csoport, ahol kockázatmentesen lehetne *csak* magyar nyelven irodalmi foglalkozásokat tartani. Ugyanakkor a licenciátus szintjén megköveteljük hallgatóinktól, hogy képesek legyenek követni a magyar nyelvű előadásokat. Ilymódon egyfajta kétnyelvűség honosodott meg óráimon. Előadásaimat magyarul tartom, ám a hallgatói beszámolóknál, s a közös elemzéseknél választhat a hallgató a magyar és a francia nyelv között. (A franciáktól jónéven veszem, ha magyarul szólnak a vitákhoz, a néhány magyar anyanyelvűt pedig arra biztatom, hogy franciául beszéljenek. Minthogy a vizsgákon a tárgyi tudás kerül előtérbe, a hallgató az anyanyelvén vizsgálhat.

Az óraszámok is dilemma elé állítják az oktatót. Hogyan tanítsa a XIX. vagy a XX. század magyar irodalmát? Adjon egy átfogó, ám szükségszerűen kevésbé részletező áttekintést a kor irodalmi mozgalmairól, jelentős alkotóiról, avagy ragadjon ki egy-egy meghatározó mozgalmat, mint pl. a *Nyugat*, annak reprezentánsait elemezze részletesen? Mindkét eljárásnak megvannak a maga előnyei és buktatói, amelyek valamennyi oktató előtt nyilvánvalóak.

A magam részéről a XX. századi magyar irodalom oktatásánál mindkét módszert kipróbáltam, az első évben a *Nyugat mozgalmáról* és főleg *Kosztolányi* művészetéről volt szó, míg a következő évben mintegy húsz író életműve köré építettem fel az áttekintést. Igazából egyik eljárás sem maradt kizárólagos egyik évben sem, hisz a nyugatosoknál szükségszerűen kitekintést kellett tennem az előzményekre is és a követőkre, nem is beszélve azokról a kézenfekvő világirodalmi egybevetésekről, amikre a téma módot adott. Nem csupán pedagógiai, módszertani baklövés is lett volna elmulasztani a francia szimbolizmussal való kapcsolat elemzését, de irodalomtörténeti abszurdum is, pontosan Franciaországban.

Ugyanakkor a második évben is elégtelennek bizonyult volna csupán egy-egy író futó ismertetése az „explication de textes” hazájában, ahol a hallgatók részletes szövegmagyarázaton nőttek fel. Így került sor *Németh László Iszony* c. regényének vagy *Esterházy Péter A fogadás naplója* c. írásának részletes elemzésére.

Meg kell jegyeznem, hogy mindkét megoldás hagyott bennem elégedetlenséget. Azt is hozzá kell tenni, hogy maga a csoport összetétele is befolyásolhatja a tanári választást. Lévéen szó kis létszámú csoportokról (5-10 fő), s igen eltérő lehet esetenként a nyelvi szint, de az érdeklődés is erősen differenciált.

A problémák között említendő az is, hogy nincs olyan irodalmi jegyzet, amely mind a tematikának, mind a nyelvi szintnek megfelelné. Ezért egy kétnyelvű szöveggyűjteményt készítettem, húsz, huszadik századi szerző műveiből válogatva. A szemelvényeket rövid biográfiai és bibliográfiai bevezetéssel láttam el. Az antológia összeállításánál is többfajta kényszer működött:

a) A XX. század jelentős íróit kívántam bemutatni, reprezentáns műveikkel. Ugyanakkor nem mindegyik írónak fordították le legjelentősebb műveit.

b) Mivel az antológia a magyar nyelvű szöveggel párhuzamosan adja a fordítást is, csak azokat a részeket lehetett bemutatni még a jó fordításokból is, amelyek többé-kevésbé hűen követik az eredeti szöveget. (Csupán zárójelben jegyzem meg, hogy a válogatás hosszú és unalmas órái alatt nem egy csapnivalóan rossz, felületes fordítást, kihagyásokat fedezhettem fel néhány nagyon szép munka mellett.)

Az antológia felhasználási területe túlnő az irodalom oktatásán. Alkalmazható a fordítás, de a nyelvoktatás céljaira is.

Nyilvánvaló, hogy a magyar irodalom oktatása külföldön a magyar szakosok számára, országunként más és más feltételek között zajlik, amelyekhez a tanárnak alkalmazkodnia kell.

Ez az alkalmazkodás persze nem jelenthet színvonalbeli engedményeket vagy igénytelenséget, hanem arra kell törekedni, hogy az adott körülmények között maximális eredményeket lehessen elérni.

A helyi körülmények, a hallgatók összetétele, nyelvi szintjének különbözősége dacára, néhány általános, és természetesen bővíthető konklúziót levonhatunk az eddigi tapasztalatokból:

1. A külföldi hallgatókban egy irodalmi alkotás, legyen az vers, prózai mű, nem vált ki a magyar olvasóéhoz hasonló rezonanciákat, lévén eltérő történelmi, szociokulturális tapasztalatokkal rendelkező egyénekről van szó. Következésképpen egy adott költő hazafias verseinek pátosza visszhang nélkül maradhat, esetleg nevetséges lehet, különösen akkor, ha a tanár még maga is erőlteti és magasztalja az írónak ezt a vonását. Ilyenkor még a legnagyobb költőt is ellenszenvessé teheti legjobb akarata ellenére is. Ezért nagyon fontos a bemutatásra kerülő mű kiválasztása és interpretálása. Általában helyesen járunk el, ha nem mi magunk „jelöljük ki” az illető író világirodalmi rangját, hanem az összehasonlító elemzések révén maguk a hallgatók próbálják ezt megtenni, persze tanári segítséggel.

2. A fentiekből következik az a módszertani tanács is, hogy ne próbáljuk a saját véleményünket vagy a hazai kritika értékelését kizárólagosnak tekinteni. Meglepően sok értékes, új szemponttal gazdagítja egy-egy értelmes hallgató az illető íróról, ill. művéről kialakított képünket pontosan azért, mert egy merőben más szociokulturális prizmán szűrődik át a számára idegen művészi alkotás. Így olyan, eddig rejtve maradt értékek kerülhetnek a felszínre, amelyek rendkívüli módon színesítik, gazdagítják irodalomkritikánkat, főleg egy-egy elmélyült szemináriumi dolgozat vagy diplomamunka, disszertáció esetében.

A magyar irodalom külföldi tanításának harmadik, megvallom, számomra legizgalmasabb területe az *összehasonlító irodalmi kollégium*.

Párizsban az 1988/89-es tanévben került bevezetésre a *magyar irodalom - világirodalom* elnevezésű kollégium az Általános és Összehasonlító Irodalom Tanszékén. A meghirdetett cím: „Abszurd és groteszk Samuel Beckett és Örkény István műveiben”. Az összehasonlító módszer teljesen evidens szakmai előnyeiről itt most nem szükséges beszélni. Nem lehet azonban eléggé hangsúlyozni, hogy a magyar irodalom iránti érdeklődés felkeltésének legnagyobb esélye a külföldi hallgatóság által ismert íróval való egybevetés. Mert Thomas Mann vagy Dosztojevszkij-kollégiumot önmagában is sikerrel lehet meghirdetni, ám még a legnagyobb magyar írók neve mellett is érdektelenül megy el a hallgató, mivel az számára teljesen ismeretlen. Ugyanakkor a fenti meghirdetett kollégiumra rögtön tizenhét jelentkező volt. (Persze kíváncsiságból azért megkérdeztem hallgatóimat, mi készítette őket tantárgyam felvételére. A választ jól sejtettem: Beckett neve vonzotta őket, s kíváncsiak voltak egy „hasznos” íróval való egybevetésre.)

Ezek az órák irodalomelméleti kérdéseket is tárgyaltunk, vissza kellett nyúlnunk az abszurd filozófiai és irodalmi előzményeihez, szólni kellett a kelet-európai szociokulturális hagyományokról és az irodalmi környezetről. Az első év tapasztalatai alapján kibővítettem a kollégium tematikáját. A cél az lett, hogy konkrét műelemzések során eljussunk annak megállapításáig, hogy az ún. „kelet-európai abszurd” nem egyszerűen a nyugat-európai abszurd színház valamiféle „keleti változata”, még ha megannyi hasonló vonást is fedezhetünk fel, hanem karakterisztikusan elkülöníthető az abszurd színház (Beckett, Ionesco, Adamov, Pinter) és a Közép- és Kelet-Európában született, erősen társadalmi kötöttségű, s mindenképpen inkább groteszknak nevezhető irodalom (Mrozek, Paral, Havel, Örkény, Szakonyi). A tárgyalt írók sorát is bővítettük Kafka és Szakonyi nevével.

A második évben hatvan(!) hallgató vett részt az előadásokon és szemináriumokon.

A módszerről annyit, hogy váltakozva, előadások és szemináriumi dolgozatok, beszámolók megvitatása szerepel a programban. Minthogy ezek a hallgatók egy szót sem tudnak magyarul, természetesen franciára fordított anyagok szerepelnek a magyar írók esetében is. Ugyanakkor mivel harmadéves irodalom szakosok, komparatisták, színháztörténettel vagy általános irodalommal foglalkozók, eléggé magas mércét lehet állítani eléjük. Elvben. Mert felkészültségük, olvasottságuk rendkívül eltérő. Az általános gyakorlattól meglehetősen különböző módszerrel készítettem fel hallgatóimat az évközi zárthelyi dolgozatokra, s az év végén esedékes záródolgozatra. Nem követem ugyanis azt a kényelmes szokást, hogy valamit lead a tanár az előadásokon, a vizsgán pedig egészen mást (is) kérdez. Én egy konkrét programot építék fel, részkonklúziókkal, ezekből írják az ún. „partiel”, azaz részvizsga-dolgozatot, valamint egy végső szintézissel, amiről a záródolgozatban kell számot adniuk. (Lényegében ez jelenti az ún. „contrôle continu”, a folyamatos ellenőrzés elvét.) Ugy tapasztaltam, hogy hallgatóim rendkívül hálásak azért, hogy mindig tudják, miből kell felkészülniük. Talán a módszer is eredményezi a rendszeres óralátogatást, holott soha nem olvasok névsort, valamint, ami ennél sokkal lényegesebb, hogy minden évben négy-öt hallgatóm választja a magyar irodalom-világirodalom tárgyából diplomamunkájának témáját.

Minthogy az elmúlt időszakban rendkívüli az érdeklődés Magyarország iránt, természetes, hogy irodalmunk értékeinek is igen megnöttek az esélyei Franciaországban. Erre utal az elmúlt két év során megrendezett író-olvasó találkozók sora, a magyar dráma hete Párizsban, az avignon-i színházi napok stb. Ugyanígy felpettségült a fordítások iránti érdeklődés is.

De ez már egy más területe a magyar irodalom külföldi népszerűsítésének, amiben a vendégoktatóknak is szerepe kell, hogy legyen, ám itt most csupán az oktatás területén elérhető eredményekről kívántam beszélni.

Befejezésül csupán annyit, hogy az irodalom két, egymástól jól elkülönítendő módon szerepel oktatásunkban: egyrészt *eszközként*, amikor egy-egy nyelvtani jelenség vagy országismereti téma illusztrálására használjuk fel rendkívül erős emotív jellegénél fogva, másrészt *célként*, amikor magát az irodalmat oktatjuk akár magyar szakosok, akár más érdeklődők számára.

In: A Hungarológia Oktatása. 1990. 7-8: 49-55.p.

**Mayer Rita**

**Magyar irodalom magyarul a  
Moszkvai Állami Lomonoszov Egyetemen**

I. A Lomonoszov Egyetemen az irodalom oktatása a mindenkori magyar lektor feladatai közé tartozik. Az irodalom oktatása szempontjából a tanítványok két csoportra oszthatók. Az egyikbe az a tíz bölcsészkaros diák tartozik, akik egyszakosak, s főszakjuk a magyar. Ilyen csoportot ötévenként egyszer indítanak a karon, a végzett hallgatók hungarológus bölcsészdiplomát kapnak. Tantervükben a „magyar irodalom” tárgy az ötödik félévtől kezdve öt szemeszteren keresztül szerepel. (A főszakra jutó összóraszám heti 12.) A másik csoportba azok a diákok sorolhatók, akik kötelező idegen nyelvként tanulják a magyart a 2-4. félévtől kezdve, de a tanterv nem biztosít számukra külön irodalomórát.<sup>272</sup> E hallgatók esetében a szakszöveg-olvasási és fordítási készség kialakítása mellett a társalgási nyelv elsajátítása a cél. Hogy ezek a diákok megismerkednek-e a magyar irodalommal és mennyire, az saját érdeklődési körüktől és tanáruktól függ.

Mi az, ami a magyar irodalommal való találkozást illetően *mindkét csoportnál közös*?

1. A hallgatók a legelső között ismerik meg *Weöres Sándor* nevét, akinek *Bóbita* című kötetében közreadott verseit nagyszerűen fel lehetett használni kiejtésük javítására, a magyar nyelv ritmusának, zenéjének a megismertetésére. A fonetikai gyakorlatok során addig ismétlik őket, míg a végén már fejből tudják. Ilyen célból jól használhatók a mondókák is.

2. Fontosnak tartom, hogy a diákok sok verset, idézetet, szállóigét tudjanak könyv nélkül.

Ennek jelentőségére fölösleges kitérnünk. Szükséges azonban a diákok figyelmét fölhívni arra, hogy a költői szövegekben található kifejezések, képek a mai magyar nyelvben előfordulnak-e, és milyen stilisztikai értékük van. A könyv nélkül megtanulandó szövegeket következetesen és szigorúan kérem számon, vizsgánál ún. „belépőjegy”-nek számítanak, vagyis ezzel váltja meg a diák a felelés jogát.

Mi a megtanulandó versek kiválasztásának szempontja? Az első a történelmi. A *Himnusz*-ból egy, a *Szózat*-ból két versszakot kell tudniuk, a *Nemzeti dal*-t pedig teljes terjedelmében. A többi költemény kiválasztásánál a terjedelem, a grammatikai nehézség, a szókincs játszik szerepet. Kíváncsi, hogy minden klasszikusunktól tudjanak idézni. Kezdetben feladható *Petőfitől* a *Szabadság, szerelem* című költemény, *József Attilától* a *Ringató*, *Radnóti Miklóstól* a *Két karodban* című vers, *Adytól* a *A magyar Messiások* stb. A későbbiek során nem jelent a hallgatóknak nehézséget az sem, ha hosszabb, bonyolultabb szöveget kell memorizálniuk (részleteket *Kölcsey Parainesis*-éből, *Vörösmarty Előszó* című verséből). Minden új költő esetében életének, munkásságának dióhéjban való ismertetésére is sor kerül.

Szállóigéket a nyelvtanulás kezdetétől fogva feladhatunk a hallgatóknak.

3. A nem magyar szakos diákok házi olvasmányait a nyelvvel való foglalkozás harmadik félévétől kezdve a novellák alkotják. (*Mikszáthtól*, *Móricztól*, *Kosztolányitól*, *Karinthytól*, *Nagy Lajostól*, *Illyéstől*, *Sánta Ferenc*től, valamint a gimnáziumok számára készült szöveggyűjteményből, a *Bánhidi-Bencsáth-Mihályi* szerkesztette *Szemelvénygyűjteményből*, *A Vak*

<sup>272</sup> Heti óraszámuk a földrajzkaron 4, az újságírói karon 6, a közgazdaságtudományi karon 8, a bölcsészkaros fakultatív csoportoknál 4-6.

*Macska belső ügye* című novellaantológiából stb.) Az elbeszélések kiválasztásánál a nyelvi szempontokon kívül az is szerepet játszik, hogy elegendő példányban áll-e az adott mű a diákok rendelkezésére a lektori könyvtárban, illetve a magyar nyelvű könyveket is árusító *Druzsba* könyvesboltban, ugyanis a Lomonoszov egyetemen a magyar nyelvű anyagok sokszorosítása, fénymásolása nem oldható meg.

A házi olvasmányokat feldolgozó óra legizgalmasabb része a diákok által föltesztelt kérdések megválaszolása. Gyakran nem egy-egy szónak, kifejezésnek kell megadni az orosz nyelvi megfelelőjét, hanem történelmi, honismereti vagy a mezőgazdasággal kapcsolatos fejtegetésekbe kell bocsátkozni. *Illyés Gyula Honfoglalók között* című riportsorozatának esetében arról, hogy kik a svábok, kik a csángók, mi volt a kitelepítés, hogyan állunk/álltunk a nemzetiségi politikával a Kárpát-medencében. Nincs olyan lektor, aki az ilyen lehetőséget kihagyja, s meglepszik az egyszavas válasszal. Más példa: *Déry Tibor Két asszony* című kisregényében kiváló lehetőség kínálkozik arra, hogy a magyarul törve beszélő öregasszony tipikus hibáira ráirányítsuk a figyelmet, s ily módon gyomláljuk saját diákjaink nyelvi hibáit is. Még tanulságosabb, ha az említett nyelvtani, stilisztikai hibákat maguk a hallgatók veszik észre. A házi olvasmány tartalmát a diákoknak először saját szavaikkal, majd pedig az adott szövegben előforduló új szavak, kifejezések segítségével kell elmesélniük.

4. Ugyanezek a nem magyar szakosok a nyelvvel való foglalkozás utolsó félévében elbeszélések helyett regényt dolgoznak fel a fentebb már ismertetett módszer szerint, csak az elolvasandó anyag lesz több (20-25 oldal egy-egy órára). A regényolvasás (*Kosztolányi Édes Anna, Sánta Húsz óra* stb.) a magyar szakosoknál a 6. félévtől kezdődik, mert ők az elbeszéléseket a 4. félévtől kezdve a nyelv- és stílusgyakorlat órák keretében dolgozzák fel.

5. Mind a magyar szakosok, mind a nem szakosok figyelmét fel kell hívni az orosz nyelven megjelent magyar szépirodalmi művekre és a szakirodalomra. Az orosz nyelvterületet illetően kedvező a helyzet: nagyon sok a lefordított, jó mű. Elég, ha a *Biblioteka vengerszkoj literaturi* köteteire vagy *A magyar líra* című kétnyelvű válogatásra gondolunk. Ez utóbbi 1982-ben jelent meg Moszkvában, s a XX. századi magyar lírát mutatja be, és a Nyugat költőitől is közöl egy csokorra valót. *Petőfi összes művei* is napvilágot láttak már oroszul, nem is szólva válogatott verseinek számos kiadásáról. Nem egy alkalommal adták ki *Ady, József Attila, Radnóti* válogatott verseit, s oroszul is olvasható a *Csongor és Tünde, Az ember tragédiája, Illyés Gyula Petőfi-je*. A felsorolás még hosszasan folytatható.

6. A *Vengerszkije novosztji* című folyóirat majd minden számában közöl egy magyar novellát fordításban, melyet a diákoknak el kell olvasniuk. Ezeket összegyűjtve öt év alatt kis novellaantológiára tesznek szert.

1986 tavaszán a moszkvai Magyar Nagykövetség - hat év óta először - tíz diákot hívott meg kétnyelvű Petőfi-estjére.

A nem magyar szakos csoportokban a lektornak nem lehet nemesebb feladata, mint a szűk lehetőségek keretében a magyar irodalom iránti érdeklődés fölkelte, az irodalom megszerettetése.

II. Más a helyzet a *magyar szakosok* esetében. Ők hungarológusnak készülnek, fontos tehát, hogy rendszerezett, átfogó ismereteik legyenek irodalomból. Óhatatlanul felmerül a kérdés: mit adjunk, mennyit és hogyan. A hogyanra jelen számvetésünk részben feleletet próbál adni, a mit és mennyit illetően véleményünk az, hogy inkább többet, mint kevesebbet, de ne felszínesen. A hallgatók ismerjék meg a magyar irodalom folyamatait, tendenciáit, a legjelentősebb írók, költők munkásságát, de ne csak az ún. „nagyok”-ét. Irodalomtanítás közben ne

feledkezzünk meg a történeti, a kulturális, a művészei háttér bemutatásáról sem. Hazai diákjaink ilyen jellegű ismeretei sem kielégítőek, hát még a külföldi, akinek minden új.

A nem magyar szakos hallgatókkal szemben támasztott követelmények a bölcsészekre kétszeresen is érvényesek. A tantervben előírt irodalmi tanulmányaik megkezdése előtt azonban már bizonyos lehetőségük van a magyar irodalommal való megismerkedésre.

1. A hallgatók a 3. és 4. félévben magyar írók orosz nyelvre lefordított regényeit ismertetik a nyelvi órák valamelyikén rövid előadás formájában. Szólniuk kell a szerzőről, az adott korról, esetleg az író egyéb műveiről is. Az anyagot könyvtári munkával összegyűjthetik, s felhasználhatják a mű elé írt - általában tanulmánynak is beillő - előszót. A tartalmi ismertetés után az olvasott könyvről okvetlenül el kell mondaniuk saját véleményüket. A többiek kötelessége a jegyzetelés. A kiselőadás tanári kiegészítéssel, esetleges pontosítással, összefoglalással ér véget. Ily módon két művel mindenki alaposabban megismerkedhet, tizennyolcra pedig hallhat. Ha ezután valakinek kedve támad elolvasni a regényt, megvan rá a lehetősége.

A kiválasztásnál a már említett szempontok érvényesülnek: mi található a lektori könyvtárban, illetve a moszkvai könyvesboltokban. Így került ismertetésre *Mikszáthtól A gavallérok, A beszélő köntös és A fekete város, Eötvöstől A falu jegyzője, Móricztól a Rokonok, Bókától az Alázatosan jelentem, Fejes Endrétől a Rozsdatemető, Szabó Magdától a Régimódi történet* stb.

2. A bölcsészek a 2-3-4. félévben heti két órában előadást hallgatnak magyar történelemből orosz nyelven. (Ez is a lektor feladatai közé tartozik.) Az előadásokon mintegy illusztrációként felhasználhatók oroszra fordított magyar irodalmi művek, vagy ha ilyenek nem állnak rendelkezésre, legalább meg kell őket említeni. Például a Hunyadiakkal kapcsolatban *Arany János* balladáit, az ország három részre szakadása kapcsán *Bornemisza Siralmas énnéköm* című versét, a végvári kurucokról szólva *Tinódi* és *Balassi* műveit, a Rákóczi szabadságharc tárgyalásánál a kuruc költészetet, *II. Rákóczi Ferenc* és *Mikes Kelemen* műveit, *Ady* kurucos verseit, 1848-1849-ről szólva *Petőfi* költeményeit, naplójegyzeteit stb. Hatásos, ha az irodalmi szemléltető anyagot zenei és képzőművészeti anyaggal egészítjük ki.

3. A *tulajdonképpen irodalmi kurzus* az 5. félévtől kezdődik. Ez heti 2 x 2 óra előadásból és az ehhez kapcsolódó 1 x 2 óra szemináriumi foglalkozásból áll. Az oktatás nyelvcentrikus, tehát az előadás magyar nyelvű.<sup>273</sup> Az a cél, hogy a hallgatók minél jobban elsajátítsák a nyelvet. Az előadásokon a kezdetben viszonylag lassú beszédtempó egy év után fokozatosan normális gyorsaságúvá válik. Előadás közben feltétlenül kis kitérőket kell tenni az ismeretlen szavak, kifejezések, fogalmak megmagyarázása végett, s minden új nevet, címet fel kell írni a táblára is. Ajánlatos minden előadás elején röviden összefoglalni az előző órán elhangzottakat, a végén pedig röviden összegezni az aznapi anyag lényegét. Rövidebb összefoglalókat előadás közben is csinálhatunk. Ilyenkor érdemesebb lassítani a beszédtempót, s egyszerűbb, mindenki számára érthető kifejezéseket használni. A diákoknak az előadásról jegyzeteket kell készíteniük. Ezzel kettős célunk van. Egyrészt, hogy képesek legyenek összefüggő szakszöveget megérteni (ez később tolmácsolási munkájukban nagy segítségükre van), másrészt, hogy kialakuljon jegyzetelési készségük magyar nyelven.

Az előadásokhoz kapcsolódnak a szemináriumi foglalkozások a hallgatók egyéni fölkészülése alapján. Az 5. félévben azonban gyakorlatilag szövegolvasási és elemzési szemináriumot

<sup>273</sup> A Moszkvai Állami Lomonoszov Egyetem Bölcsészettudományi Karán az idegennyelv szakos hallgatók irodalmi és nyelvészeti előadásait mindig orosz nyelven tartják, s a vizsga is orosz nyelven folyik. Csak a magyar kivétel. Ez a diákok nyelvi felkészültségén érezhető.

tartottunk, mivel a régi magyar irodalmi szövegek olvasása és értelmezése gondot okozott a diákoknak.

Az öt félév alatt az előadásokon a magyar irodalom történetét tekintettük át a kezdetektől napjainkig. Mintegy 10 órát szenteltünk a magyar népköltészetnek is. (A népdalok költői képeinek bemutatásával kitekintve a XX. századi magyar lírára is.)

Az orosz anyanyelvű diákok nem érzik a hangsúlyos, magyaros vers lüktetését, még az ősi nyolcas skandálása is nehéznek bizonyul számukra. Ezért mindenképpen szükséges egy rövid verstani kurzus tartása az irodalomórák keretében.

A lektornak építenie kell a magyar és az adott irodalom között meglévő hasonlóságokra és különbségekre. Okvetlenül ki kell térnie a magyar és a fogadó ország irodalma, kultúrája közötti kapcsolatok ismertetésére.

Hasznos dolog összehasonlító kronológiai táblázat összeállítása.

Iskolás, de eredményes módszer, ha a magyarul tanuló külföldiekkel olvasmánynaplót készítettünk, amelybe a kötelező olvasmányok tartalmát írják le, kiegészítve saját véleményükkel és a műből vett idézetekkel (például *Bánk bán*, *János vitéz*, *Toldi*, *Az ember tragédiája* stb.). Ezáltal a diákok megtanulnak hosszabb, összefüggő szöveget választékos stílusban leírni, javul kifejezőmódjuk, gyarapszik szókincsük. Nagyon tanulságos a naplókban előforduló, főleg stilisztikai hibák elemzése, erre két-három nyelvórát is érdemes rászánni.

4. A diákokban ki kell alakítani az irodalmi, művészeti szakszövegek fordításának készségét is, kezdetben csak anyanyelvükre, a 8. félévtől kezdve pedig a célnyelvre, tehát magyarra. Az előadások témájához kapcsolódó szövegek fordítására a nyelvórák egy részében kerül sor. E célra kezdetben felhasználhatók a magyar nyelvű könyvismertetések, a NEI irodalmi jegyzetei, később neves esszéíróink művei, majd irodalmi folyóiratok cikkei, kézikönyvek részletei stb. Eredményesen használtam fel *Fenyvesi István: Orosz-magyar irodalomelméleti terminológiai szótár*<sup>274</sup>, amely eredetileg orosz szakos bölcsészhallgatóknak készült, én azonban fordítva dolgoztam belőle.

A 8. szemesztertől a nyelvórákon megkezdődik az irodalmi szakszövegek magyarra való fordításának gyakorlása, s egy évig tart. Ez már nehezebben megy, mint az anyanyelvre való fordítás, de két félév alatt - az eredmények ezt bizonyítják - a diákok erre is képesek.

Apróbb ötletként érdemes megemlíteni: hangutánzó, hangulatfestő szavakat jól lehet tanítani irodalmi anyagon, s a nyelvi humorra is írunk, költőink műveiből vegyünk példát.

III. A magyar szakos bölcsészhallgatók magyar irodalomból vagy nyelvészetből készíthetik el szakdolgozatukat, írni azonban orosz nyelven írják. Rendszerint a másodéven elkészített évfolyamdolgozatot bővítik tovább más-más szempontok alapján, a III. és IV. évfolyamon is, s V. éves korukra gyakorlatilag kész a diplomamunkájuk. A szakdolgozatukat magyarból író hallgatók számára az egyetem világirodalmi tanszéke heti 1 x 2 órás szakszemináriumot indított orosz nyelven. Vezetője olyan aspiráns volt, aki 1980-ban végzett a Lomonoszov egyetemen a magyar szakos csoportban.

---

<sup>274</sup> Bp. 1980 4. változatlan utánnyomás

Magyar irodalomból a diákok az 5. és 7. félév végén kötelesek beszámolni, indexükbe „megfelelt” vagy „nem felelt meg” bejegyzés kerülhet.<sup>275</sup> Magyar irodalomból a 6., a 8. és a 9. félév végén kell szóban vizsgázni magyar nyelven. A nyelvtudást a vizsgán nem osztályozzuk.

IV. Az 1985-ben végzett magyar szakos csoportot harmadéves korukban vettem át, és három éven keresztül heti 12 órában tanítottam náluk az irodalmat, tartottam a nyelvórákat. Ezenkívül rendszeresen tanítottam más karokon is, tapasztalataim innen valók. Sok elképzelésem beigazolódott a gyakorlatban, tanítványaim megismerték és megszerették a magyar irodalmat, jól elsajátították nyelvünket.

Mi az, amit a gyakorlat alapján a jövőben másképpen kell csinálni? Magyar nyelvű előadások és szemináriumi foglalkozások esetében az időrendi sorrenddel nem törődve a XX. századnál kell kezdeni a magyar irodalom oktatását, s úgy menni időben visszafelé.

Az irodalomtanítást kezdhethetjük *Petőfivel* is, s haladhatunk időben előre, *Arany János* kihagyásával. Arany nyelvét, képeit (főleg a *Buda halálában*) a diákok nehezen vagy sehogysem értik, emiatt a művek szépségét sem érzékelik. Ugyanez vonatkozik *Berzsenyre* is. A 8. vagy a 9. félévben nyelvtudásuk már olyan fokú, hogy nemcsak megbirkóznak a szövegekkel, hanem élvezik is őket.

A magunk állította mércét szem előtt tartva (inkább magasabb legyen mint alacsonyabb) azonban nem feledkezhetünk meg a csoportok képességeiről sem. Kellően rugalmasnak kell lenni, s „átprogramozni” mindazt, amire nem kapjuk meg a visszajelzést, vagy ahol az eredmény nem éri el a kívánt szintet. Soha ne tévesszük szem elől, hogy a magyar irodalom nemcsak tantárgy, hanem annál sokkal több: érzelmileg motiválja a magyarul tanulókat, segítségével jobban, élethűbben megismerhetik a magyar népet, a kultúrát, a magyar történelmet.

In: A Hungarológia Oktatása 1987. 1: 58-62.p.

---

<sup>275</sup> A „nem felelt meg” bejegyzést azonban a tanár sohasem írja be, hanem elküldi a diákot, hogy legközelebb jobban készüljön fel. Ez addig ismétlődik, míg a diák valóban jobban megtanulja az anyagot, vagy a tanár megelégedi a visszajárás.



## Ódor László

### A komplex országismeret-oktatás lehetőségei

/.../

#### 1. Önálló diszciplína-e az országismeret?

Bevallom, az országismeretet, mint önálló diszciplínát úgy, ahogy tudomásom szerint ma bölcsészkarainkon tanítják, nem érzem újnak, legfeljebb elnevezésében. Értelmével-hasznával e helyt nem akarok vitatkozni. Én a nyelvi átítatottságú, nyelvi hasznú, a nyelviség lényegévé váló országismeretet pártolom, amely - költőien szólva - örökké mozgásban-forrongásban lévő magmája a nyelvnek. Közhelyképpel élve: amely a fölszín fölé növvő jéghegycsúcsnak - a megjelenő nyelvnek - a fölszín alatti 9/10 része.

#### 2. Mit értek ebben az esetben komplexitáson?

A szokásos résztudományi adalékokon kívül beleértem tehát az országismereti komplexitásba a nyelvet is. Sőt: a nyelv az, amit e komplexitás csúcsának, céljának, értelmének tartok. Az ismeretek nyelvi megmutatkozását tartom lényegesnek. A gyökereivel a történeti kultúrába fogódzó nyelv megmutatkozását, amely több, mint a szavaknak nyelvtannak egyberakott összessége. Nem vitatjuk, hogy a nyelv eredendően a valóságból táplálkozik. Csak úgy és csak azzal lesz, illetve lett absztrakt, hogy megőrzi és elevenen tartja elmúlt valóságképek emlékét. Így születik benne időben dimenzionált és viszonylag teljes világ, így raktározódnak el benne korok és valóságok.

Zavartalanul egymás mellett élhet különböző korok nyelvi valósága: „körmünkre ég”, „nem ér egy fabatkát sem”, „megmossák a fejét”, „leesett a tantusz” és „nem vagyunk egy hullámhosszon”. Vagyis: a középkori kolostori író-barát, akinek körmére égett a gyertya, II. Lajos hitvány pénzdarabja, a borbélyok egykori seb- és hajmosó lúgja, az elévült telefonérmék és a híradástechnika - nyelvvé lényegesülve.

#### 3. Mit értek azon, amit mi országismeretnek nevezünk?

Elégedetlen vagyok az elnevezéssel. Intézetünkben - a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem Nyelvi Intézetében - nevezzük civilizatórikának is. Én inkább fogalmi nyelviségnek, nyelvi-tudati egységnek mondanám, amelynek a konkrét lexikából kinövő gondolatiság-fogalmiság a lényege. Alig van író, aki ne foglalkozott volna a nyelv és az ún. országismeret összetartozásával, egységével. Csak néhány emlékeztető idézet: *John Ruskin* „valamely nemzet nyelvében az illető nemzet legbensőbb kifejezőjét” látja, *Kosztolányi Dezső* a nyelvben rejlő „civilizációs erő”-ről beszél, *Illyés Gyula* a „gyökér üzenetét” lesi benne... Mindegyik nyilatkozatban ugyanaz a szinte misztikus azonosulástudat és vágy egy közösség szellemi lényege és nyelve között. Én azon ismeretek összességét nevezem országismeretnek, melyek egy nyelv „szellemi lényegét” fogalmi-ismereti háttérvilágát képezik.

#### 4. Mi a kapcsolat művelődéstörténet és országismeret között?

Az *országismereti hatások* - mint nemzeti létek vízjelei - rajzolódnak ki minden nyelven, egymásba is átfutó vonalakkal. Ha tökélyé fejlesztenénk, a társadalomtudományok összesítő médiuma lehetne egy ilyen nemzetközi „*országismereti nyelvészet*”. Hiszen évezredek, évszázadokon át - királyi házasságok, zarándoklatok, keresztes hadak, hódítások, háborús menekültek, tanuló deákok és mesterlegények, s újabban tudományos újdonságok és ipari újítások útjain - eszmék, szokások, gesztusok, ízlések és divatok jártak - nyelvbe öltözöttek és nyelvbe rögződve. Ha például csak azt megvizsgálánk, hogyan áramoltak a Habsburg-birodalom szervezetében az újdonságok, s hogyan váltak nyelvvé! Ha nyomon követnénk például azt, hogy hogyan került át spanyol földről a „*beso la mano*” szokása, kézcsók, amely ott és akkor térdreomlásos kézcsók volt, és éppen mifelénk ülepedett le nyelvvé. Hasonló erővel villant át ezernyi más hatás a Birodalom egyik végétől a másikig. Nemcsak a rekatolizáló buzgóság és ennek jegyei jelentettek nálunk Habsburg-hűséget, hanem számos szokás és divat követése, többek között a spanyol festmények gyűjtése (l. Esterházy-gyűjtemény). Hadd említsem érdekes művelődési hatásként *Graciany Morales* spanyol író-filozófus 1653-ban kiadott „*kézi orakulum*”-ának a példáját. Ez a korábban nagyhatású bölcséleti művecske kétfelől, két nyelv közvetítésével érkezett Magyarországra. 1771-ben a német kiadást fordította le magyarra *Faludi Ferenc*, s jelentette meg magyarul *Böls és figyelmetes udvari ember* címmel. E mű bölcsességei közül több is frázissá vált nyelvünkben. Így „*nyílt kártyával játszani*” a „*döglött oroszán*”, s a „*kifacsart citromként eldobni*” kifejezések. Ez utóbbi érdekes, hogy a Rodostóban leveleit író *Mikes Kelemen* révén is eljutott hozzánk. Ő franciául olvasta a jeles művet „*Gratiamnus azt mongya* - írja 1737. október 11-én, tehát a Faludi-fordítás megszületése előtt majd ötven évvel - hogy miként citromból a levit kifacsarolyák, elvetik”.

Tudatosan vettem példát Európa két szélének nyelviesült határérintkezései közül. Tudjuk, hogy milyen szoros szálak kötnek össze közelebbi nemzeti kultúrákat és népeket.

A kontrasztivitás szempontjából inkább érdekesek, mint fontosak a nyelvbe ívódó interkulturális hatások, de véleményem szerint számunkra lényegesebb az a nyomat, melyet a sokrétű valóság - vagyis az országismereti részdiszciplínák ideillő anyaga - rajzol egy-egy nyelvre. Olyan értelemben, ahogy *Bessenyei György* mondta: „Minden nép a maga nyelvéről ismerteti meg leginkább”. Újabb definíciója adódik itt az országismeretnek: a múlt és a múlthoz kapcsolódó jelen képeit-ismereteit összegező nyelvcélú alkalmazott tudomány.

#### 5. Mi a szerepe az országismeret oktatásának?

Ellentmond talán az eddig megvalósult gyakorlatnak, de azért kimondom: az országismereti oktatás elsőrendű célja, hogy élő lexikával, élettelle töltsen meg a nyelvet. Hogy valósághoz kösse, hitelessé tegye a szóhasználatot. Hogy kitágítsa a látóhatárát: élő háttérrel vegye körül. Célja az, hogy három dimenziójává tegye az óhatatlanul kétdimenziójú tanulói nyelvvilágot. Azzal, hogy nem a felszínt súrolja, hanem a nyelvközvetítő szellemet kezdi működtetni. Tudományunkban félünk a miszticizmustól, a misztikusság vádjától. Elfogadjuk nyelvtanító (és tanuló) segédeszköznek a nyelvtant, de mintha nem mernénk tudomásul venni, hogy minden nyelvnek van más - és tán igazabb - szabályozórendszere is, mint a nyelvtané. Pedig ez csak éppúgy tökéletlen mechanizmus, mint a nyelvtan. Csakhogy ezt még nem tártuk fel. Valamennyien tapasztaltuk, hogy az országismereti stúdiumok - gondolatmenetei s főként a jó írói-költői szövegek tartalmi, esztétikai, ritmikai, zenei forrású nyelvi energiái - működésbe hozzák a tanulóban ezt a mechanizmust. Mozgásba hozzák a tanulói szellemet, amely az országismeretről lemondó nyelvoktatásban statikussághoz és passzív befogadáshoz szokott.

Ám a gyorsabb, felszínes sikert mutató nyelvoktatással ellentétben most nem kommunikatív makogás, nem papagájnyelv személytelen produkciója az eredmény, hanem a beszélő szubjektum idegen nyelven való megszólalása, ami már önmagában személyiségfölszabadító erő. Az ortegai önmeghatározó *én* folyamába kapcsolja az új nyelvet, amely így személyiségformáló, átlényegesítő tényezővé válik. Ebben a folyamatban fölszabadulnak a nyelv belső energiái, a nyelv gépezete önerejéből kezd működni a tanulóban. Ebben az országismerettel életélesztett nyelvoktatásban új fogalmak jelennek meg. Nem elég pusztán a nyelv *betanítása*, a nyelvtanuló személyiségét kell a tanult nyelv igényei szerint átformálni, a nyelv befogadására előkészíteni, képessé tenni. A szükséges készségek kialakítása itt minden egyéb más feladatot megelőz. (Például bonyolult, de bonyolultan is áttekinthető német mondat-szövevények befogadására és produkálására - memóriafejlesztés, az angol nyelv érzelmi nyomatékosságára nyelvzenei gyakorlatok stb.) A motiváltság szót ki kell hogy szorítsa az *empátia*. A tanuló empátia-készségének a fejlesztése az országismereti oktatás egyik fontos célja. A nyelv közvetlen tanítása nem elegendő: távolabbi célokat kell szolgálunk vele, amellyel aztán közelebb jutunk eredeti, közvetlen célunkhoz: a sikeresebb nyelvtanításhoz, a valódi nyelv valódi tanulásához. E nyelven túli célok között élen áll, hogy rászoktassuk a nyelvet a tanuló embert a folytonos készségi állapotra, arra, hogy a változó valósággal folyvást változik a nyelv, s ezt a súlypontos lexikai-figyelmi, hosszabb érvénnyel nyelvtani változásokat követnie kell nyelvi tanulmányainak intézményes befejezése után is.

A nyelvtan tanításával eleve statikus szemléletet kényszerítünk a tanulóra. Az országismeretnek ezt a merevséget kell föloldania. Rá kell ébreszteni a tanulót a nyelvi mobilitás tényére, s fel kell vértetni az empátia és a nyitottság igényével és készségével. /.../

## 6. Hogyan valósulhat meg az országismeret komplex oktatása?

A fentiekből következően úgy gondolom, hogy nyelv és országismeret olyan szoros kapcsolatával, amely egységnek nevezhető. A nyelvnek az országismeret tanulásában olyan meghatározó értékűnek kell lennie, mint az életben a lélegzetvételnek. *Sütő András* mondja, amikor egy szusszanásnyi időre megáll a kolozsvári magyar színház előtt: „A színpadon beszélni annyit jelent, mint cselekedni.” Én azt hiszem, hogy a beszéd - csökkentebb mértékben - az élet egyéb színpadain is cselekvés értékű. Tudjuk jól, hogy minden nyelvnek más és más a dramaturgiája. Ezt iskolában megtanulni szinte lehetetlen. De fölkészülni rá - a nyelvvel a nyelvországban való találkozásra - igenis lehet.

Intézetünkben az elmúlt hónapokban dolgoztuk ki az egyetemi képzés korszerűsítésének keretében kialakuló új nyelvoktatási rendszert. A nyelvtani felkészítés után és mellett fontos szerepet szánunk benne az országismeretnek. A nyelvoktatásunkba illesztett országismereti tárgy a *lexikabővítő fázis*nak nevezett társalgás egyenes folytatása, intellektuális szintre emelése. Ennek az országismereti oktatásnak az egész egyetemi képzés korszerűsítési tanterveiben fontos szerep jut. Azon a téren, melyet korszerűsítési program „*értelmiségi nevelés*”-nek nevez. (Minden hallgatónk nyelvvizsga értékű szigorlattal zárja majd tanulmányait.) Ebben a programban célul jelöltük meg, hogy az országismeret oktatása legyen nyelv-központú, legyen intellektuális töltetű, s legyen kontrasztív, vagyis valamennyi megadott - tizenkettő - témakörön belül szerepel a célnyelvi ismeretek mellett a magyarról való nyelvi-fogalmi ismereti számadás. Ebben a kérdésben - nyilván a nyelvtanári felkészültség hiányosságaiából eredő félsz miatt is - némi vita támadt és támadhat ma is. Az én véleményem ebben a vitában az volt, hogy míg a célnyelvi kultúra elsajátítása anyanyelvi szinten elegendő, addig a magyarnak aktívvá fejlesztett tudásszinten való ismerete szükséges. (Különösen a mi külkereskedő és diplomata szakos hallgatóink esetében.)

## 7. Milyen technikát és módszert lehet hasznosítani az országismeret oktatásában?

Az elképzeléseinknek megfelelő, módszereiben, technikájában is komplex országismereti tananyag tudomásom szerint még sehol, egyetlen nyelven sem született meg. A Nyugat *Sprachverfall*-os, a nyelv satnyulását egyszerűen követő nyelvoktatási önmegadása nálunk is hat, ráadásul kéréző divat gyanánt. Így az országismeret tanító tanároknak önmaguknak kell összeszedniük az együvé tartozó ismereteket, amelyek kognitivitásukon kívül, azon túlmenően lényeges elemei mind az illető kultúrának, mind e kultúrán termő nyelvnek.

Az országismeret oktatásának gyakorlatában ma nálunk szerintem a legfőbb veszély az, hogy szakmai gerezdjeire (irodalomra, történelemre, földrajzra, néprajzra stb.) szakad ez a nyelvet áterező egység, vagyis az országismeret éppen hogy önmaga ellenképévé válik: azzal, hogy „*elrészszakmásodik*”, maga alá temeti és unalomba dönti, amit éppenséggel életre kellene keltenie és életben kellene tartania: a nyelvet - a nyelv és a gyökérzete közötti áramok működtetésével.

Kulcsfogalom itt a komplexitás. Fokozott szerep hárul a módszerekre és a technikákra, mindazon kapcsolatok és ívek megvilágítását segítő eszközökre, amelyekkel az előadó egymástól látszólag távoli gondolatokat, jelenségeket „*dolgokat*” összeköt. Éppen ezekkel a meglepő és igaz átkötésekkel szerezhethet hallgatóinak különleges szellemi élményt, segítségükkel állíthat új fénybe már ismert tényeket, és ugyanakkor gazdálkodhat okosan és hasznosan az országismereti oktatásban mindenképpen szűk idővel.

A tanárnak nem szemkápráztató, hanem szemet felnyitó összefüggésekre kell felhívnia a figyelmet - saját szaván túl videóval, zenei és nyelvi hangzóanyaggal és különféle vetítési technikákkal. Különösen hasznos segédeszköznek tartom az írásvetítőt, amellyel ragyogóan összefoglalhatjuk és a fóliák egymásra borításával szándékunk szerint rendezhetjük mondan-dónkat. A történelmi idő és tér változásait éppúgy, mint szókincs tájnyelvi vagy kronologikus alakulását. Készíthetünk így történelmi-művelődéstörténeti összefoglalót, de még összevető műfordításelemzést is.

Kulcsfogalom tehát a *komplexitás* az országismeret oktatásában: elmaradhatatlan alapfeltétele. Szükséges hozzá a pontosan kigondolt elvek szerint választott szöveganyag, a megfelelő ábrázoló eszközök és módszerek alkalmazása, s mindezen túl megfelelő tanár és megfelelő diák.

Még a megfelelően fölkészült oktatónak is számolnia kell a diákság kezdeti idegenkedésével, hiszen ez a fajta kulturizált nyelvoktatás elüt minden eddigi nyelvtanulási tapasztalatától. Pedig éppen neki, a jövő értelmiségi emberének van rá szüksége. (S erre előbb-utóbb rá is ébred!) A hallgatók előismeretei és aktív jelenléte nélkül nem számíthatunk sikerre az országismereti oktatásban. Az előadásokon együttgondolkodásra, a gyakorlati foglalkozásokon mind több alkotó nyelvi cselekvésre kell készítenünk és szoktatnunk a hallgatókat. Tágabb fogalmi tartományban újra kellene teremtenünk a középkori iskola gyakorlatát, amely a kreativitást beépítette, bevonta a *tananyagba*. Miként *Apáczai Csere János* rendelte: „Olvassák Homéroszt, míg görög verseket is tudnak írni.” Nos arra nem gondolok, hogy például németül tanuló diákjainkkal Rilke hangulatú és hangzású verseket írassunk, bár a legjobbak szívesen vállalkoznak ilyen feladatokra. De szívesen fölmelegíteném azt a középkori iskolai elvet, amely szerint az alkotás a tudáshoz vezető gyakorlatozások útja és egyben a tudásnak méltó mércéje is. Különféle vitákkal, helyzet- és dacjátékokkal, szellemszíkírástató szituációzással, ügyek és gondolatok vállalt védésével és támadásával,

szerepjátékokkal, gesztushoz kreált szövegekkel, és még számtalan módon - sokrétű fogalmi-nyelvi-szellemi gimnasztikázással - átmozgathatjuk az országismereti anyagot.

Varázsereje van annak, ha felnőtt hallgatóinkat nem kényszerítjük ama elébb emlegetett divatkövető gügyögésre, hanem valóban *korukon*, felnőttek szólítjuk őket. Meggyőződésem, hogy már a nyelvtani alapozás közben bátran személyes használatukra engedhetjük az idegen nyelvet. Arra kell törekednünk - s erre fölöttébb alkalmas terep az országismereti stúdium -, hogy idegen nyelven is minél előbb próbára tehessék *Eötvös Loránd* szavával - „szellemök erejét”.

Azzal a gondolattal kell tanítanunk őket, amellyel *Comenius* oktatta diákjait: hogy „Nem az mutat tudósságot, aki sok nyelven beszél, hanem aki hasznos dolgokat tud mondani rajtuk.”

8. Tagadás is van-e abban, hogy az országismeretnek ilyen jellegű oktatását javasolom és pártolom?

Aki igent mond, tagad is egyben. Szememben a húszadik századi pragmatikus, ám különféle módokon és az új nyelvészeti irányoknak megfelelően a praktikusságot inkább csak mímelő, a szellemet alagsori használatra degradáló nyelvoktatással kapcsolatban régen feltámadt egy ismeretelméleti forrású elemzés. Ha ugyanis csak a nyelvet tanuljuk, ahogyan gondosan megmunkált nyelvkönyvek hada kínálja, a nyelvnek éppen a lényeges ízeit, színeit, gyökérkapcsolatait: erejét, energiáit hagyjuk elveszni. Hiszen ezek a nyelvkönyvek éppen az idegen nyelv lényegi vonásait igyekeznek elleplezni, amíg lehet. Azt, amit *Wittgenstein* a nyelv titkának nevez. Pedig a nyelv éppen ellentétes sodrású. A segítségével - írja *Wittgenstein* - „kifejezhetünk bármely értelmet, anélkül, hogy sejtelmünk lenne arról, miként és mit jelent minden egyes szó”. Szavakból, de még mondatokból sem fejthetjük fel a „szavak végtelen szövetét”. Azon szavakét, melyek holdudvarukkal egymás fényébe folynak, és - *Karl Kraus* mondja ezt - a ragyogásukból (*Schimmer*) kell „kivágynunk, kicsikarnunk” a szemantikai üzenetet. Így jutottunk el ismét a középkori iskolához - és a „modern” szövegnyelvészethez. A szöveghez.

9. Használhatók-e az írói szövegek az országismeret oktatásában?

Válaszképpen valamennyien rábólintunk: de még mennyire! Sokan esetleg azt gondolják, hogy más szöveget vétek felhasználni. Hogy miért hinnénk a laikusnak, a nyelvkönyvszöveg írónak, amikor elegendő írásanyag áll rendelkezésre a professzionális írástudók, a „hivatásos” írók tollából!

Ez ellen két érv szokott szólni: két szélsőség érvelése. Az egyik, a felületes irodalomismerők tábora az írói szövegek életidegenségétől fél. A másik, az irodalmat éppenhogy fetisizáló csoport némi szentségtörést lát abban, hogy (és ha) írói, s isten bocsá' költői szövegen gyakoroljuk a ragozást vagy tanuljuk az országismeretet. Megoldás itt: a józan mértékletesség, azaz a szigorú célszerűség. Hogy arra ügyeljünk: ne irodalmat tanuljunk, hanem írói szövegek szellemi - szépen-szabályos irányban vivő - energiáival jussuk közelebb országismereti-nyelvi tanulmányi céljainkhoz. De egy sebességfokozatot most visszakapcsolok: az országismeret tanulásának feltétele a nyelvtan és az alapszókinsz szilárd, vagyis használható tudása. A szűk szókinsz bázisán álló nyelvtan készség szintű működése, legalábbis a kezdeti próbák. Már ebben, az előkészítő szakaszban, a nyelvtanulásában is - mint az országismereti oktatás előőrseinek - szerepük lenne a *használható* írói szövegeknek. Szerintem nagyon fontos, hogy az idegen nyelvet tanuló diák minél előbb találkozzék olyan szövegekkel, melyek - amellet, hogy fogalmi-lexikai, közvetlen-nyelvi gyarapodásukat növelik - a szellemüket is fölpezsdítik.

Nincs szöveg, amely nagyobb bevéső erővel hatna (már a kezdeti stádiumban!) mint a jól megválasztott írói szöveg.

Elfeledett példaként *Apáczai Csere János* álomiskoláját idézem újra, ahol a nyelvi stúdium két fő részből állt: grammatikából és az auktorok olvasásából. Számomra az auktorok olvasásához két elfeledett szó is tartozik: a memoriter és az alkotás. Így rendelte ő: „az említett nyelveknek decnatiojuk és conjugatiojuk” után, „melyet vélek éppen megtanultatván, hasznát a jó authorokban megmutatni akarván”... így valahogy, errefelé készülődhetünk megújulásra...

#### 11. Mi a helyzet hát ma az irodalom és a nyelvoktatás kapcsolatával?

A választ mindannyian tudjuk, én inkább a jövőre nézek: az irodalom az országismereti nyelv-hátterezésnek hatalmas és (célszerű felhasználásban) jócskán elhanyagolt segédanyagraktára.  
/.../

Az írói szövegek rengetegéből célszerűen és mértékletesen válogatva vethetnénk meg egy komplex országismereti tankönyv anyagát. Meggyőződésemm és próbált tapasztalatom, hogy a jó és jól választott írói-költői szöveg önmagában is megvalósított szervesség. A komplexitás példadarabja.

In: A Hungarológia Oktatása 1987. 1: 66-71.p.

### **III. 6. TANKÖNYVEK, TANTERVEK**

## Szili Katalin

### Nyelvünk a külföldieknek írt nyelvkönyvekben

A magyar mint idegen nyelvnek ez idáig nem született önálló, rendszeres leíró nyelvtana. A hiány következményei kihatnak az egész szakterületre, de leginkább és legérezhetőbben a nyelvkönyvírásban mutatkoznak. Részleteredmények, az értékek tisztázatlansága, bizonytalanságok jellemzik a külföldieknek szóló nyelvkönyveket.

Mivel hiányzik a sajátos szempontú, sajátos célokat maga elé tűző megközelítésmód, a nyelvkönyvírók részben saját kútfőre támaszkodva, részben a magyar leíró nyelvtanokra hagyatkozva, azokat követve írják munkáikat. Az eredmény: az egymástól elszigetelten készülő, úttörő jellegű könyvek erői alig összegeződnek egy esetleges újban, a hibák újra és újra visszatérnek. Az egyéni jó részmegoldások nem tudják feledtetni az alapkutatások, a magyar mint idegen nyelv rendszerszerű leírásának szükségességét.

A kétféle megközelítés különbözősége legszembetűnőbb a nyelvhasználat megítélésében. Míg az anyanyelvi leírások a nyelvhasználatot általában a nyelvérzékre bízják - gyakran még a Nyelvművelő Kézikönyv is! -, és céljuk inkább az elemzés, kategorizálás, addig a magyar mint idegen nyelv leírásának a nyelvhasználat az elsődleges célja, s ezt csak a nyelv sajátosságaiból kiindulva, a nyelvi jelenségek lényegét, mozgásuk mikéntjét feltárva, explicit szabályokkal és a nyelvhasználat bemutatásával érheti el.

A nyelvhasználat tükrözője a szöveg. Nem véletlen, hogy a nyelvoktatás nagy reformja (1882) óta különös figyelmet szentelnek a leckék anyagának, a szövegeknek. Otto Jespersen *How to Teach a Foreign Language* című, 1904-ben megjelent könyvében a jó szöveg tulajdonságait a következőkben látja: 1. összefüggő, értelmes; 2. érdekes, élő, változatos; 3. a legszükségesebb anyagot tartalmazza; 4. nyelviileg korrekt; fokozatosan, a könnyűtől a nehéz felé halad; 6. ezt anélkül teszi, hogy a nyelvtani formákat túlértékelné (i.m. 23.).

Álláspontját ma is igaznak, teljesnek tarthatjuk, sőt időszerűnek is, hiszen az eltelt 80 év alig hozott változást. A Jespersen által ostromozott hibák többségükben ma is átítatják a nyelvkönyvek szövegeit, s ez sajnos a magyar nyelvkönyvek esetében sincs másképp.

Ha a nyelvkönyvíró meg akar felelni az említett elvárásoknak, a leckék anyagának megalkotásakor okos kompromisszumokat kellene kötnie az egyes kívánalmak közt. A gyakorlat viszont azt bizonyítja, hogy az egyik követelmény, általában a fokozatosan haladás elve a többi fölé kerekedik, mégpedig a nyelvtan feltétlen kiszolgálásával párosulva.

E jelenség vizsgálatára vállalkozunk a továbbiakban az alábbi nyelvkönyveket alapul véve: Pál Fábíán: *Manuale della lingua ungherese*. Bp. 1970<sup>2</sup>; Ginter Károly-Tarnói László: *Ungarisch für Ausländer*. Bp. 1974<sup>3</sup>; István Lelkes: *Manuel de hongrois*. Bp. 1976<sup>2</sup>; Enikő Szíj: *Kursz vengerszkovo jazüka*. Bp. 1979.

Az egyszerűtől a nehéz felé haladás elve és a nyelvtanközpontúság házasságának első következménye annak figyelmen kívül hagyása, hogy a nyelvet kezdettől fogva élő kommunikációs szituációk segítségével kell tanítani. Éppen a nyelvtanulás kezdetén, amikor kedvet kellene kelteni a tanulóban a nyelv iránt, banális mondatok ismétlésére kényszerül: „Milyen a Duna? A Duna széles. Milyenek a villamosok? A villamosok sárgák.” (Ginter-Tarnói, 3. lecke, 57); Ez gyűjtőgyertya. A gyűjtőgyertya fehér és szürke” (uo. 4. lecke, 73);



„Ez fénykép. Ez jó fénykép” (Szűj, 1. lecke 24). E „szövegek” valós célja sokkal inkább egyfajta nyelvtani struktúra gyakoroltatása, mint valós információk közlése.

A mondatok tartalma és a valóság közötti feszültség hol szinte abszurd, hol mulatságos helyzeteket teremt: „Az a nagy taxi kék. Mögötte öt sofőr cigarettázik” (Lelkes, 3. lecke, 88) Elgondolkodtató annak az apának a tájékozatlansága, aki egy budapesti séta alkalmával teszi fel a következő kérdéseket fiának: „Te mi akarsz lenni? És a húgod? Milyen tanárnő? Milyen nyelven beszél? Te hány nyelven beszélsz?” (Lelkes, 6. lecke, 133).

A „szövegek” legfeltűnőbb hiányossága azonban éppen a szövegtelenség, a szövegösszefüggés hiánya. A mondatok között tatóngó úr többek között a megfelelő grammatikai eszközök - viszonzások, köztöszök stb. - hiányával és a megoldatlan témaváltásokkal magyarázható: „Szemben a Duna. Felette széles hidak. Hétfő van. Meleg nap. Budapesti tavasz” (Lelkes, 3. lecke, 91). A párbeszédforma valamelyest eltünteti a hiátusokat, ezért is kedvelik a nyelvkönyvírók, de összefüggő történetek elmondására csak későn adnak lehetőséget a tanulónak. A következő dialógusokat elmesélni nem tudja, mert nem ismeri az összekötő formákat, eljátszani őket pedig a szituáció ritka vagy lehetetlen volta miatt nehéz: „- Laci ügyes és erős. Ott van fent. (ti. egy fán) - Igen. A lányok csak itt lent vannak. Sajnos a lányok gyengék. Itt egy finom alma, tessék!” (Ginter-Tarnói, 3. lecke, 57); „Szeretitek a kenyeret? - Szeretjük. - És a csokoládét is szeretitek? - Micsoda kérdés! Mindenki szereti - feleljük kórusban. - A vizet is szeretjük, meg a levegőt is, ha friss - mondja Csaba” (Szűj, 5. lecke, 88).

A nyelvtani haladási menetet vezérül választó szövegalkotási módnak nemcsak az a következménye, hogy a szöveg szervezőjévé nem a gondolat, a közlés, az események természetes egymásutánja válik, hanem az is, hogy a beszélt nyelvben soha el nem hangzó, annak grammatikájától idegen, gyakran nyelvtanilag sem korrekt mondatok szerepelnek a szövegekben.

Egyszer a tanulandó nyelvtani anyaghoz való merev ragaszkodás és az anticipálás hiánya okoz nyelvtanilag helytelen formákat, máskor pedig az addig annyira hiányzó nyelvi jelenségek tömeges megjelenése.

Az alábbi mondatokban például hiányzik a birtokos személyrag: „szerencsére kicsi a *láz*...” (Ginter-Tarnói, 4. lecke, 73); „Sok *dolog* van otthon... Otthon vár a munka, és holnap nehéz *nap* van az iskolában” (uo. 6. lecke, 99). Máshol, természetesen a birtokos személyragozást tárgyaló leckében viszont zavaróan sok van belőle! - Ez az én autóm! - Ez nem a te autód, ez az én autóm!... Hol van az autótok és a babátok? - Itt van az autónk... Az én almám a konyhában van az asztalon... Az ő labdájuk olyan, mint az én piros labdám” (uo. 8. lecke, 133-4). Egy másik könyvben majdnem az egész ragozási sor megjelenik a szövegben: „Úgy beszélsz, mint valami király vagy császár: birodalmam, birodalmad, birodalma...” (Szűj, 9. lecke, 150).

Szinte véletlenszerűen választhatunk ki bármilyen nyelvtani anyagot, a neki szentelt leckében jól kimutatható, hogyan válik uralkodóvá a nyelvi jelenség, teljesen háttérbe szorítva a szöveg értelmét s magát a helyes nyelvhasználatot is. A névutók bemutatása például az alábbi esetekben felborítja az események természetes arányát, érdektelen, jelentéktelen részletek nyomulnak előtérbe: „Szerencsére jön egy ‘sárga angyal’... A szerelő az autóm mellől Kovács Istvánhoz lép” (Ginter-Tarnói, 9. lecke, 151). Vagy „A Duna-parton a Szabadság-híd *előtt* kö *mellett* kö, cső *mellett* cső és a kövek és csövek *között* szorgalmasan dolgozó munkások” (Lelkes, 7. lecke, 149).

Ily módon csak részben valósítható meg a szövegekkel szemben támasztott azon követelmény is, hogy gyakorlati, a mindennapi életben szükséges nyelvismeretet nyújtsanak. Hiába ugyanis a jó témaválasztás, ha a nyelvtani anyag örökösen megköti a nyelvkönyvíró fantáziáját, és a

legéletszerűbb események leírása is a nyelvtani anyag illusztrálásába csap át. A nyelvi anyag ugyanis ritkán implicálja olyan egyértelműen a tartalmat, mint a következő párbeszédben:

„- Szeretsz? - Szeretlek - Csak engem szeretsz? - Csak téged szeretlek!” (Fábián, 8. lecke, 92).

Az azonos téma a különböző könyvekben nemcsak a megközelítés változatosságát jelentheti, de más-más grammatikai célok szolgálatába állítva a nyelvtant illusztráló szövegírási módszer korlátait is jól érezteti. A szállodatéma - egy kivételével - minden vizsgált munkában szerepel. A leckék anyagának összehasonlítása ezért két okból is tanulsággal járhat. Kiderülhet például, hogy az egyes szerzők mit tartanak a tárgyhoz tartozónak, s ez mennyire felel meg elvárásainknak. Az egyik könyvben kétszer is megjelenik a szállodatéma. Először a Gellért Szállodával ismerkedhetünk meg egy nagyon egyszerű leírásban: „Szép, nagy szálloda... Az étterem mellett fürdő van... két medence van: hideg medence és meleg medence. Hideg víz és meleg víz” (Lelkes, 3. lecke, 85-6). A szövegen jól érezhető, hogy ugyancsak a könyv elején található: szerkesztetlen, nyelvileg is kifogásolható. Még az ötödik lecke ígér a címében hasonló témát (Egy udvarias portás), de csak elveszítettnek hitt kabátok és táskák megtalálásáról esik benne szó. Egy másik könyvben az igekötők használatát bemutató mozgalmas leírásból értesülhetünk a szállodai eseményekről: ...Mario és Gyula *kiveszik* a kocsiból a bőröndöket, de nem a vendégek viszik *be* a szállodába őket. Egy fiú jön *ki* onnan, és az viszi *be* a bőröndöket a hallba. A hallból felvonón viszi *fel* őket a szobába” (Fábián, 10. lecke, 111). Csak a harmadikban jelenik meg egy a témához illő rövid dialógus: „- Kérem, van szabad szobájuk egy személynek? ... Van hozzá fürdőszoba? - Természetesen uram. Kérem az útlevelét. Tessék, a szoba kulcsa” (Ginter-Tarnói, 13. lecke, 209). De az is világossá válik, hogy az annyi lehetőséget magában rejtő téma kommunikációs értéke választott példánkban meglepően szegényes. Szinte alig van a szövegekben a gyakorlatba közvetlenül átvihető, hasznosítható anyag. Az okot, az éppen aktuális nyelvtani anyagot ellenben itt is túl feltűnően magukon viselik a mondatok.

A kezdeti érdektelenséggel tehát nem ritkán az is párosul, hogy a szövegek nem tudnak követendő példát adni még a legegyszerűbb, leggyakoribb tevékenységek kifejezésére sem. A tanuló így nem tehet mást, mint megfogadja Kosztolányi gúnyos kegyetlenséggel megfogalmazott tanácsát: „A nyelvtanulás repülőgépet előbb-utóbb ki fogják találni. És addig? Addig kérem méltóztassanak érdeklődni a nagynénik sétái s az unokaöccsök tollkései iránt. Más mód nincs” (Nyelv és lélek. Bp. 1971. 10).

S valóban, a tanuló kellő intelligenciával bírva vállalja mind az érdektelenség, mind a használat nehézségeit annak reményében, hogy e mondatok segítségével valamikor a nyelv birtokába jut. A nyelvileg helytelen alakokkal szemben azonban védtelen: elfogadja a szövegek nyelvi formáit, azonosítva őket a magyar nyelvvel. Hogy a nyelvkönyv anyaga nem azonos a magyar nyelvvel, az későbbi felismerés eredménye lesz, amikor a nyelvtanulás fejlettebb fokain kijavítgatjuk a megtanított hibákat. A nyelvtanítás így a pénzszűkében történő házépítéshez válik hasonlóvá, ahol az éppen kéznél levő vagy olcsó építőanyagot fokozatosan újra és jobbra cseréljük ki.

A nyelvkönyvekkel szemben felállított követelmények tisztázatlansága eredeti céljuk hátérbe szorításához vezethet: nem beszélni, a nyelvet jól használni tanítanak, hanem főként nyelvtant. Ezért különösen fontos lehet az, hogy a könyvekben mennyiségileg is nagyobb helyet elfoglaló nyelvtani anyagban hogyan tudják a szerzők áthidalni az alap, a magyar mint idegen nyelv leírásának hiányát. Érvényesül-e és hogyan érvényesül mindaz, ami nyelvünk sajátja: így kettős igeragozásunk természetes egymás mellett élése, az igekötők használatának szinte megfoghatatlan gazdagsága, a birtoklás, a birtokviszony jellegzetes volta, a magyar

nyelv agglutináló természetéből fakadó, az idegen ajkút gyakran meghökkentő újdonságok, szóképzésünk gazdagsága.

A magyar ige különösen fontos helyzete miatt mind a magyart külföldieknek tanító tanároknál, mind a magyar mint idegen nyelv oktatásának elméletével foglalkozókban egyre határozottabban megfogalmazódik az igét középpontba állító nyelvoktatás megvalósításának szükségessége. A dolgozat további része azt vizsgálja, milyen segítséget nyújtanak ebben nyelvkönyveink, vagyis mennyire érvényesül bennük az említett törekvés.

A vizsgált nyelvkönyvek első leckéit nem az ige, hanem a nominális mondat foglalja el. Ezt egyszerű volta mindenképp indokolná, ha a „ki ez”, „mi ez” kérdésekre felelő valóban egyszerű mondatok a leckék során nem válnának értelmetlenül nehezzé: „*És az a fekete ruha is elegáns*” (Ginter-Tarnói, 3. lecke, 56); „*Az a kis autó fekete*” (uo. 57); „*Az a kis szürke sportkocsi francia kocsi*” (Lelkes, 5. lecke, 120); „*Ez a széles, hosszú folyó a Duna*” (Szj, 1. lecke, 33).

A nominális mondatok ilyen mértékű bonyolítása két okból is vitatható. A nominális mondattal szereplő „kiegészítő” elemek, névelők, mutató névmások stb. közül többnek igazi szerepe nem is a nominális mondatban világosodik meg. A névelőhasználat vagy a mutató névmások különbözősége nem válik érthetővé a következő mondatok felsorolásával: „Térkép. Európa térképe. Ez Franciaország. Ez Svájc” (Lelkes, 1. lecke, 57). Még nehezebb annak a hallgatónak a helyzete, aki először találkozik ezekkel a jelenségekkel. Egy szláv anyanyelvű sem a példákban, sem a magyarázó szöveg segítségével nem fogja megérteni használatukat, különösen, ha az explikáció túl leegyszerűsítő. Mélyebb vizsgálatot igényelne tehát az, hogy az igék társasága nem adna-e egyértelműbb, teljesebb választ a névelők, mutató névmások használatára. /.../

A magyar ige - az indoeurópai nyelvekétől eltérően - formai szempontok alapján nehezen közelíthető meg, nem osztályozható. Az infinitivus végződése nem árul el semmit az igeről, a személy-szám egyeztetést is más mechanizmus működteti: a személyrag feleslegessé teszi a személyes névmást, szinte azért, hogy a figyelem egy másik egyeztetésre, a tárgy és személyragra essék. Igeidőink választéka szinte szegényesnek tűnik az angol, francia perfektumok, futurumok széles skálája mellett. Mégis, a költő elragadtatott, de értő szavait idézve, „tárgyas ragozásunkkal, harminchat mozzanatos, negyvenhat gyakorító, sok-sok kezdő, műveltető és ható igénkkel, főleg pedig igekötőink előre-hátravetésével a cselekvés és az idő micsoda boszorkányos árnyalatait, mozzanatait jelölhetjük” (Kosztolányi Dezső i.m. 259).

Épp ez a gazdagság, az eltérő jelleg okozza a tankönyvírók számára a legnagyobb nehézséget. Másfajta megközelítés hiányában a magyar igét is indo-európai párjához idomítják. Ennek több árulkodó jele van.

Feleslegesen állítják előtérbe a személyes névmás - személyrag viszonyt, hisz nyelvünkben ez utóbbi egyértelműen magában foglalja a cselekvő személyét és számát. Így csak az interferenciahatást erősítik: a tanuló magával hozva anyanyelvi beidegződéseit, kezdetben amúgy is alig figyel az igevégződésre, figyelmét a személyes névmás kitétele köti le. Az indoeurópai igeragozási csoportok mintájára elkülönítik egymástól az alanyi és tárgyas ragozást, mintha a magyar igénél is csupán a paradigmasor memorizálása jelentené az egyetlen nehézséget. A tankönyvírók elsőnek kivétel nélkül az alanyi ragozást mutatják be, s ezt csak kisebb-nagyobb távolságra követi a tárgyas. A tárgyas ragozás későbbi megjelenését nem indokolja kevésbé gyakori használata, inkább a kétféle tárggyal való egyeztetés késleltetésével magyarázhatjuk. Ennek többféle következménye lehet: az alanyi ragozás alakja, erősebb nyomot hagyva az emlékezetben, sokáig a tárgyas elé nyomulhat, de ami leginkább

mutatja a megközelítés buktatóját: a figyelem sokáig csak a személyragok bevésésére irányul, teljesen háttérbe szorítva függőségüket a tárgytól.

A tárgyas ragozás és az accusativus egymást feltételező voltával magyarázható, hogy a tárgyeset is elég későn jelenik meg. Hiányát a vonzatok hierarchiájában betöltött primátusa teszi feltűnővé. Nélküle a cselekvéseknek csak igen szűk köre írható le, az is többnyire csak elnagyoltan: „Szombaton a feleségem takarít, aztán a konyhában főz. Este korán vacsorázunk. Vacsora után beszélgetünk. Vasárnap a feleségem a gyerekekkel foglalkozik” (Lelkes, 7. lecke, 152). Csupán a lét s néhány statikus cselekvés fejezhető ki nélküle hiánytalanul: „Ma szép idő van. A rakparton a lépcsőkön diákok ülnek. Mindenki vidám, csak én vagyok szomorú. Fáradt vagyok, hallgatok” (Szíj, 3. lecke, 52); „Ezen a téren minden házban üzletek vannak. Van itt gyógyszerár, tejbolt... Az ott balra virágüzlet, itt jobbra könyvesbolt van,... (uo. 6. lecke, 101).

A tudatos késleltetést ebben az esetben is a kevésbé fontos vagy valóban nehéz, szintetikus alakok előtérbe kerülése jelzi. Az accusativust megelőzik például a páros névutós szerkezetek helyhatározó ragos alakjai, az „ez alá az asztal alá”, „e mögé a szekrény mögé”, „a mellett a ház mellett” formák (Ginter-Tarnói, 9. lecke, 158), a tárgyesete csak a következő leckében jelenik meg). A helyhatározó ragok minden vizsgált könyvben előbb jelentkeznek. Így megtörténhet, hogy a tanuló bonyolult tartalmak nem kevésbé bonyolult formában történő visszaadására képes anélkül, hogy a nyelvtanítástól gyakran számon kért „Kérek egy pohár vizet” kérést helyesen ki tudná fejezni: „Míg Nicole és Philippe az Erzsébet-híd budai hídfőjétől a Lánchíd felé sétálva ismerkedik a pesti parttal, a pesti part házaival, szobraival, nagy épületeivel ..., azalatt apjuk és anyjuk az új függőhídban gyönyörködik” (Lelkes, 10. lecke, 195).

Nagyobb segítséget jelentene a kettős egyeztetéshez, ha a két ragozás minél szorosabban követné egymást és minél előbb, valamint használatukat, függőségüket a kétféle tárgytól nem „tudnánk le” egy hiányos táblázattal, hanem lépésről lépésre, az egész könyvön végigvonulna bemutatásuk. Emellett szól az a tapasztalat is, hogy a külföldieknek nem a kétféle ragozás alaki megkülönböztetése okoz elsősorban nehézséget, hanem az, hogy mikor kell használni őket. A bizonytalanságok oka éppen a tárggyal való egyeztetés kezdeti elhanyagolásában, későbbi esetleges, hiányos tárgyalásában keresendő.

Az alanyi és tárgyas ragozás megközelítésében észlelt vitatható pontok magyarázhatók metodikai megfontolásokkal: egymástól jól elválasztva a tanuló talán könnyebben megtanulja őket.

Az igekötők tanításában jelentkező túlzott leegyszerűsítést azonban már nem mentegethetjük pedagógiai érvekkel, mert az itt észlelt hiányosságok a nyelvhasználatban érezhető torzulásokhoz vezetnek. Az igekötőknél felhalmozódó hibák teszik különösen feltűnővé az említett kétféle nyelvléírás különbözőségét, eltérő célját. /.../

A magyar mint idegen nyelv szempontjából történő leírásban a nehézséget az jelenti, hogy épp a két ige közti különbséget kell egyértelműen megfogalmazni.

Annak ellenére, hogy az igekötők esetében az érzékeltetett okok miatt is különösen indokolt lenne az, hogy a nyelvkönyvírók ne csak a leíró nyelvtanokra támaszkodjanak, hanem a magyar mint idegen nyelv sajátos szempontjait is figyelembe vegyék, többnyire az első megoldást választják.

S a következmények: az igekötők előkészítetlenül, hangsúlyukat, lényegi jegyeiket veszítve jelennek meg. A funkcióik közti különbségek megemlítődnek ugyan, de már a legkönnyebb, az irányt jelölő is téves megközelítéssel szerepel. A hiányosság annak az alapvető ténynek a figyelmen kívül hagyásából fakad, hogy a magyar nyelvben az igekötős ige és latívus ragos

határozója fejezi ki a határozóraggal jelölt helyre jutást, illetve az onnan kikerülést, ha az ige a határozója előtt áll. Ha nem kerülnek a „Péter megy a házba” és a „Péter bemegy a házba” mondatok oppozícióba, a tanuló számára nem válik világossá, hogy míg az első esetben csak az irány megjelölése a cél, a másodikban már a bejutást fejezzük ki. Ezért a két jelentést általában azonosítja. Ebben segítségére vannak a leckékben szereplő, félreérthető rajzok is. A nyelvkönyvíró pedig elveszíti annak lehetőségét, hogy a perfektív funkciót már itt megértesse. Igaz, ez utóbbinak később sem szentelnek nagyobb figyelmet. (Ez különösen az oroszoknak szóló könyvben feltűnő, hisz itt a sok hasonlóság szinte követelné, s egyben meg is könnyítené a bemutatást.) Az igekötők mégis csak a könyv közepe táján, akkor is csak formális leírásban jelennek meg.

A használatukat feltáró szabályokat, példákat itt is és másutt is hiába keresnénk. A szövegek későn és ritkán alkalmazott formái pedig nem tudják megadni a használat biztonságát. A tanuló ezért érthető módon kerüli őket, sőt a nyelvkönyvtől bátorítva is érzi magát. Az eseményeket sokáig a pillanat örökkévalóságába merítve meséltetik vele: „Anna fut a villamoshoz... Szerencsére jön a villamos... Az információhoz megy” (Ginter-Tarnói, 6. lecke, 100); „Óra után a folyosón állunk, beszélgetünk. Jön Kati, és már messziről kiabál... Ma az előadás helyett az egész csoport a Duna-partra jött. Itt ülünk a lépcsőkön. Süt a nap” (Szűj, 5. lecke, 89); „Jön a tanárnő... Most a táblánál áll, magyaráz... Ő néha egy-egy szót ír a táblára vagy olvas egy-két mondatot a könyvből” (uo. 4. lecke, 75).

Az állókép-szemlélet hatása olyan erős, hogy gyakran még az igekötők megjelenése után sem válnak igazán dinamikussá a cselekvések. /.../

A tárgyi tisztázatlanságok, elnagyolt, leegyszerűsített bemutatással történő palástolásával az igekötők esetében a tankönyvírók könnyebb útra vezették ugyan a tanulót, de ezzel együtt funkciótlan, nehezen megtanulható anyaggá is változtatták őket.

Az agglutináló jelleg formailag is legszembetűnőbb tulajdonsága nyelvünknek. A suffixumok gazdagsága, egyben ökonomikus volta, az általuk kifejezett viszonyok árnyalt megkülönböztetése a valóság új felfedezésével ajándékozhatja meg a nyelvünket tanulót.

Mivel a jelenségek leírása, formai megközelítése erőssége nyelvkönyveinknek, ezért meglepődve tapasztaltuk, hogy a képzésmódok, a végzések kapcsolódásának bemutatásában sem alakult ki még egység. A leírások egyszer aprólékosak, részletekbe veszők, máskor hiányosak, elnagyoltak. Az egyik könyv a birtokos személyragozásban 9 típust különböztet meg (Fábián, 12. lecke, 130), a másik ellenben az egyes szám harmadik személyű alakot alapul véve négy paradigmat (Szőj, 8. lecke, 126-7), a harmadik könyv 10 típust ad meg külön csoportot alkotva az *autó*, *barátnő*, *taxi* típusú főneveknek (Lelkes, 5. lecke, 125-6), a negyedik pedig hatot, kihagyva az *a*, *e* magánhangzókra végződő csoportokat (Ginter-Tarnói, 8. lecke, 139-40).

Az általam megvizsgált könyvek egyikében sem érződött tudatos törekvés arra, hogy a suffixumok kapcsolódásában fellelhető, az egész nyelvi rendszert átívelő analógiákra felhívják a figyelmet. A tankönyvírók nem ragaszkodnak következetesen a már egyszer alkalmazott sorrendhez, nem adnak a képzési esetek számát csökkentő szabályokat. A kötőhangzókat különbözőképpen ítélik meg, hol a suffixum részének tekintik, hol nem. Hasznos lenne, ha annak tekintenék. Ha követjük az anyanyelvi leírást, csak megnehezítjük a tanuló helyzetét, hisz számára leginkább a kötőhangzók nehezen szabályokba foglalható kapcsolódása okoz problémát.

Az anyanyelvi szemlélet érvényesülését érezzük abban is, hogy a jelek, ragok számunkra oly természetes egymásutánjának kitalálását is többnyire rábízzák a hallgatókra. A többesjel

elsőbbségét még kiemelik az esetragokkal szemben, de a sokkal nehezebb birtokos személyragok esetében hiányzik a teljes bemutatás. A Kursz vengerszkovo jazüka elegendőnek tekinti, ha az egyes szám első személyű alak néhány helyhatározó ragos alakját felsorolja (5. lecke, 129-130), az Ungarisch für Ausländer is beéri néhány hasonló példával (8. lecke, 143).

A grammatikai kategóriákban való gondolkodásnak nemcsak az lehet a következménye, hogy az esetleg szerény nyelvtani tudással bíró tanulót rákényszerítjük arra, hogy a magyar nyelvvel megtanulja a nyelvtant is, hanem elsősorban az, hogy a formák és funkciók nehezen találunk egymásra. Az inessivus és superessivus ragok például általában korán megjelennek a könyvekben, de időjelölő, esetleg modális értelmű használatukról csak jóval később, vagy nem is esik említés. A rendszerszerűség, valamint a nyelvi formák és funkciók kettős megfeleltetése híján a végződések sokasága elkápráztatja ugyan a nyelvünket tanulókat, de az a teljesség, amit annyira gazdaságosan megtestesítenek, rejtve marad előttük.

Munkánkban nem tudtuk bemutatni teljességükben azokat a nehézségeket, amelyekkel a nyelvkönyvíróknak meg kell küzdeniük. Kissé egyoldalúan csak azokat a hiányosságokat állítottuk a középpontba, amelyek az élő nyelv torzulásához vezetnek. Így az anyanyelvi szemlélet érvényesülésének buktatóit, a nyelvtanközpontúság túlzásait. Mindezt azért tettük, hogy ily módon is a változtatásokat sürgessük: a magyar mint idegen nyelv sajátos szempontjainak érvényesítését, a kommunikációs elvek és funkcionális szempontok fokozottabb megvalósítását a magyarnyelv-oktatásban.

In: Magyar Nyelvőr 108: 305-312.p. és Dolgozatok 6. Bp. 1984.

## Prileszky Csilla

### A Színes Magyar Nyelvkönyv általános célkitűzései

/.../

#### Szókincs és tematika

A nyelvkönyv tematikája a NEI-ben folyó nyelvoktatás tanterv által meghatározott kettős célkitűzéséhez igazodik: a magyar nyelvű kommunikáció lehetőségeinek mielőbbi megteremtésével elő kell segítenie a külföldi diákok számára a magyar környezethez való alkalmazkodást, másrészt pedig fel kell készítenie őket a főiskolai, egyetemi tanulmányokhoz szükséges szaktárgyak tanulására. Ebből következik, hogy az alapfokú nyelvoktatási szakaszban a lexikának a mindennapi élet nyelvi kommunikációinak alapszókincsét is, a szaktárgyak nyelvének megértéséhez és reprodukálásához szükséges elvont fogalmak, kapcsolatok, összefüggések nyelvi kifejezését is tartalmaznia kell.

A SzMNY kb. 1700 szót tartalmaz. A szókincs összeállítását szógyűjtés előzte meg az ötkötetes nyelvkönyv szókincsének szelektálásával és a szakirányú tankönyvek szókincséből történő válogatással. Az előre összegyűjtött szókincs a leckék szövegének megírása során kiegészült egy jelentéktelen mennyiségű esetleges szókinccsel is - az olvasmányosság szempontjának is eleget téve. Ezeket a szavakat a továbbiakban kevésbé gyakoroltatva igyekeztünk a passzív szókincs területén tartani. A passzív szókinchez kell számítanunk az elkerülhetetlen nyelvtani szakszavakat is. A tankönyvírás során folyamatosan végeztünk szógyakorlási vizsgálatot, hogy az aktív szókinccset állandóan forgathassuk, arányosan gyakoroltathassuk.

Célkitűzéseinknek megfelelően szem előtt tartva a fokozatosság, az egyszerűtől a bonyolult, a konkrétól az absztrakt felé való haladás alapelvét, a tematika a következő témaköröket öleli fel:

1. A szűkebb környezet és a vele való kapcsolat; mindennapi tevékenységek (tanterem, lakás, város, közlekedés, iskola, család, vásárlás, étterem, orvos)
2. A tágabb környezet, országismereti elemek, kultúra (színház, mese, kirándulás, gyár, falu, sport)
3. Informatív jellegű, társadalmi, gazdasági, történelmi, politikai ismereteket adó témák (Ludas Matyi, Mátyás király, gazdasági élet, oktatási rendszer, történelmi lecke, népek barátsága).

Az egyes olvasmányok témájának és a leckében felhasznált szókincsnek fontos irányító elve volt az adott lecke nyelvtani anyaga is. Mindig olyan témát igyekeztünk feldolgozni, amely az adott nyelvi szinten, a tanítandó nyelvtani szerkezetekben a legtermészetesebben és a legadekvátábban kifejeződik, és megfordítva, amelynek keretében a nyelvtani anyag a lehető legsokoldalúbban gyakorolható. Így pl. a *hol?* kérdésre felelő helyhatározók konkrét tárgyak térbeli elhelyezkedésének állóképszerű leírását kívánták (3. lecke: „Lakás”); a birtokviszony és a birtokos személyragozás tanítására a rokoni kapcsolatok és a személyek külsejének témája kínálkozott (8. lecke: „Gabi családja” stb.).

## A leckék felépítése

A modern nyelvoktatás új hullámainak (az 1955-60-as évek) kezdetéig az európai nyelveket tanító könyvek túlnyomó többsége a leckék felépítésében a *szöveg - szavak - nyelvtan - gyakorlatok* sorrendet követte.

A szöveg - akár leíró jellegű, akár „szituatív”, életképszerű volt -, az új szókincs és az új nyelvtani jelenségek illusztrálására szolgált. A szöveget követte a kétnyelvű, majd a későbbi könyvekben az egynyelvű szószedet; a nyelvtani szabályok, táblázatok és példamondatok felsorolása, bemutatása, végül a hozzájuk kapcsolódó gyakorlatok. Ezt a leckefelépítést követte a NEI-ben használt ötkötetes könyv is.

A hagyományos leckefelépítést a Színes Magyar Nyelvkönyvben a következő elméleti és gyakorlati megfontolások alapján elvetettük.

Az egyes leckéket úgy kívántuk felépíteni, hogy szerkezetük megfeleljen a tanítási folyamat logikai menetének, sőt - áttételesen - irányítsa azt. A NEI-ben folyó nyelvoktatás lényeges sajátága, hogy a hallgatók jelentékeny része első idegen nyelvként tanulja a magyart, ezért a nyelvkönyvek használatában nincs gyakorlatuk; a feldolgozás, az egyéni tanulás menetében ösztönösen követik a tankönyv beosztását. A tankönyv helyes felépítése tehát nálunk kettős feladatot teljesít: a tanár kezében a tanítandó anyag szinte az óravázlatszerű első kidolgozása (a lehetőségek felkínálásával), a hallgatók kezében a tanult anyag vezérfonala (a lehetőségek beteljesítésére).

Nem kell azonban a pedagógiai szabadságot féltenuk a vezérfonal-jelleg miatt, hiszen ez csak a tanítási folyamat megszerkesztettségére vonatkozik, és semmiképpen nem jelentheti az oktatásban alkalmazott módszerek és eljárások dogmatizálását, de jelentenie kell a tankönyv egységes szemléletét s a leckék szerkezetét. /.../

A leckék szerkezete *forma*, amelynek meg kell felelnie a tartalomnak, s amely szükségszerűen vissza is hat a tartalomra. Igyekeztünk, hogy e forma arányos, jól tagolt s könnyen áttekinthető legyen. Arányosságra törekedtünk a leckék részei között terjedelmi és minőségi szempontokból is. Kiemelkedő helyet biztosítottunk a lecke reprezentatív egységeinek: a nyelvtani anyagnak és az olvasmányoknak. A tagoltság és az áttekinthetőség nem pusztán terjedelmi kérdés. A lecke oldalán élesen el kell válniuk az egyes részeknek, világosan utalni kell a megfelelésekre, a folytatásokra, az ellentétes jellegű megoldásokra. Ehhez nyomdatechnikai segítségre volt szükség (betűtipizálás, sztereotip jelrendszer, illusztrációs logika stb.)

Egy-egy lecke megtanulandó anyagát a nyelvkönyv és a munkafüzet együttesen tartalmazza. A leckének a tankönyvben megtalálható egysége a következőképpen tagolódik:

1. Az új nyelvtani anyag bemutatása
2. Az új szókincs bemutatása
3. Gyakorlatok a nyelvtan és az új szavak elsődleges rögzítésére
4. Olvasmány(ok)
5. Szószedet
6. Szövegfeldolgozó (többnyire komplex) gyakorlatok

Ezt a felépítést az oktatási folyamat menete, logikája diktálja. Amit a szöveggözpontúságról szoktak hangoztatni, nyilvánvalóan nem alkalmazható kezdők oktatására. A szövegből kiindulva, mintegy deduktív módon tanítani az új nyelvtani jelenségeket csak akkor lehetséges, ha a szöveg egésze a hallgatók által már túlnyomó részben ismert elemeket tartalmaz, s



feldolgozása elsősorban megfigyeltetésre, nagyobb összefüggések (több mondategész) vizsgálatára irányulhat. Intézetünkben ezt a fokot csak a tanév utolsó hónapjaiban közelítjük meg. A szövegközpontúságot az első szakaszban úgy értelmezzük, hogy a szöveg valóban a lecke középpontjában áll helyileg és tartalmilag egyaránt; középponti mint cél és lehetőség, de nem kiindulópont, nem megfektendő rejtvény.

A nyelvi tevékenység természetes sorrendje a következő: a hallás utáni megértés, szóbeli kifejezés, az olvasott szöveg megértése, írásbeli kifejezés. A NEI-ben folyó oktatás sajátosságai azonban némileg módosítják a sorrendet: az olvasott szöveg megértésének (a 6-11. hét után tanítandó szaktárgyak érdekében) részben meg is kell előznie a kifejezőkészség kialakulását. Ez csak a *magas fokú tudatosság* révén sikerülhet. A tudatosság igényét a hallgatók életkora is indokolja.

A nyelvi tudatosság a nyelvtani elemek tanításának bizonyos tartalmi és sorrendi elsőbbségét is jelenti. Megérteni csak elemeiben jól ismert, reprodukálni csak egészében fölfogott szöveget lehet. Ez feltételezi a szövegben szereplő új szavak és kifejezések megfelelő megértését és gyakoroltatását is. E megfontolások alapján határoztuk el a szöveg és a nyelvtan hagyományos sorrendjének megfordítását, valamint az elsődleges rögzítésre szolgáló gyakorlatoknak a kettő közé ékelését.

### **A nyelvtani anyag bemutatása**

Az új nyelvtani anyagot a megfelelő kérdő szerkezetekre felelő mondategységekben mutatjuk be. A bemutatás alapja azonban a mondat tartalom kifejezte valóság-részletnek a magyar nyelvi megformálást tükröző tagolt képi ábrázolása. Így a nyelvi formát együtt mutathatjuk be a valóság azon részletével, amelyre vonatkozik. Magát a kérdő szerkezetet is a képi ábrázolás és az annak megfelelő írásképi tagolás értelmezi. Az így „megmagyarázott” kérdő szerkezet már valódi nyelvi és didaktikai funkciót tölthet be: absztrakt sémaként az azonos alaktani-szerkezeti tulajdonságokkal rendelkező mondatokat képviseli, az azonos képekkel kapcsolatban feltett kérdések viszont az ábrázolt szituációhoz tartozó mondatok lényeges elemének kiemelését, az aktuális mondatváltozatok szórendi és nyomatékviszonyainak világossá tételét szolgálják, és kommunikatív funkciót töltenek be.

Az egynyelvű tankönyvben tételes szabályok természetesen nem szerepelhetnek. A nyelvtani magyarázat módszerei: hivatkozás a már ismert szerkezetekre, ismert és ismeretlen szerkezetek szembeállítása, az ismeretlen szerkezetek átalakítása már ismertté.

A nyelvtani jelenségek bemutatásának és magyarázatának fő eszköze azonban az a szín- és grafikai jelrendszer, amelynek elméleti alapját Erdős József dolgozta ki. /.../ Ami a nyelvtani bemutatást, szemléltetést illeti, ez a szín- és jelrendszer mintegy vizualizálja a mondat szerkezetét, a szavak mondatbeli funkcióját. A mondat fő részeit - az alanyt, állítmányt, határozót és tárgyat egy-egy szín szimbolizálja (a jelző és a jelzett szó funkciójának megfelelő színű üres keretben jelenik meg). A jelrendszer elemeinek magyarázata mindig annak a leckének a szójegyzékén szerepel, amelyekben először fordul elő.

Ennek az eljárásnak különösen azokban a csoportokban lehet oktatási értéke, amelyekben a tanárnak és a diáknak nincs közvetítő nyelve, tehát nincs közvetlen lehetőség a magyar, illetve az anyanyelvi mondatok szerkezetének szembeállítására. Jelentős segítséget adhat a jelrendszer következetessége az egyénileg tanulók munkájában is.

Természetesen adódik olyan nyelvtani jelenség, amelyet nem vagy csak erőltetetten lehet képekkel és jelekkel ábrázolni. A magasabb szintű leckékben megfelelőbbnek látszottak a

mondatmodellekkel való műveletek. Ugyanakkor nem mellőztük a rendszerezés, összefoglalás céljára nélkülözhetetlen nyelvtani táblázatokat sem. /.../

A színes, játékos elemek térhódítása nemcsak a hallgatók jobb „tanulási közérzetét” teremtheti meg, hanem az olvasmányok szövegét is tehermentesíti a megtanítandó nyelvtani anyag állandó illusztrálásának kényszerétől. A jelekkel segített, képekkel szemléltetett nyelvtani bevezetés után nem szükséges, hogy az olvasmányszöveg valamennyi új nyelvtani elem valamennyi szerkezetét és funkcionális lehetőségére vonatkozó példát tartalmazza (mint a NEI előző tankönyveiben). Az ily módon felszabadított energiát az olvasmányok oldottabb, színebb, életszerűbb megfogalmazására fordíthattuk. /.../

### **Az új szavak bemutatása**

Az alacsonyabb számú leckékben kis képszótár segítségével történik. Ennek helyét később fokozatosan átveszik az egyszerűen fogalmazott szómagyarázatok, az utolsó egységekben pedig a szóképzés és szóösszetétel jelenségeit illusztráló szócsaládok.

Az új szavak bemutatásával kapcsolatban felvetődhet a kérdés, hogy szükség van-e egyáltalán erre a műveletre, hiszen a hallgatók szótárt is kapnak a kezükbe, s az európai nyelveken amúgy is rendelkezésükre állnak az akadémiai szótárak. Mások azzal érvelhetnek, hogy az új szavak egy része azonnal szemléltethető (a tanteremben látható tárgyak, a ruházat, az utcai forgalom képei stb.).

Vannak olyanok is, akik a szöveg mondataiból, esetleg a szövegösszefüggésekből hámozhatják ki az új szavak értelmét. Ezek nem veszik tekintetbe, hogy ha a szöveg olvasása közben állunk meg tíz, tizenöt alkalommal az új szavak jelentésének ismertetésére, akkor a mondatok széttöredeznek, az új nyelvtani alakok másodrendűvé válnak a szavak jelentésének memorizálása miatt. A hallgatót élménytől fosztjuk meg: a folyamatos olvasás és megértés élményétől.

A szótárhasználat lehetőségét bizonyítóknak részben igazuk van. Ha a csoport színvonala és a házi feladatok mennyisége lehetővé teszi, előzetes szótározás is megkívánható. Ez megkönnyíti az órán való feldolgozást, de nem helyettesítheti. A szótár fogalmakkal dolgozik. Ha ezután vagy emellett képpel is tudatjuk a szó jelentését, az nagy könnyebbséget jelent hallgatónak.

A fentiek miatt tartjuk célszerűnek és igen fontosnak, hogy az új nyelvtani és lexikai anyagot gazdag képi, szóbeli és írásbeli szemléltetéssel és gyakorlással vezessük be az olvasmány szövege előtt. Különösen olyan hallgató esetében előnyös ez a módszer, akiknek még az európai nyelvekben általános, ún. nemzetközi szókincs sem ad támaszt. Mindezt annak a jól bevált elvnek a fenntartásával végezzük, hogy *az új nyelvtani jelenségek csak ismert szavakból álló mondatokban jelentkezhetnek, az új szavak pedig az előző leckékben már jól begyakorolt, rögzített, s lehetőség szerint automatizált nyelvtani formák közé illeszkedjenek.*

## Gyakorlatok I.

A lecke felsorolt szakaszai után szükségszerűen következik az új nyelvtan és az új szavak rögzítése. Ebben az egységben általában 8-10 gyakorlat szerepel, lehetőleg a nyelvtani paragrafusok sorrendjében, az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé haladva. Ezek többnyire az analógia elvére alapított alaktani, mondatszerkezeti gyakorlatok, ill. az új szavakat forgató egyszerű lexikai gyakorlatok.

A nyelvkönyv valamennyi gyakorlatát a tanár által irányított közös foglalkozások anyagául, elsősorban szóbeli gyakorlásra szántuk, de ez természetesen nem zárja ki azt a lehetőséget, hogy a megoldásokat a táblán vagy a füzetükben rögzítsék a hallgatók.

## Olvasmány

Egyik fő törekvésünk az volt, hogy az olvasmány a lecke megkoronázása legyen. A korona abroncsainak - a nyelvtani váznak - szilárdnak kell lenniük. Igyekeztünk az új nyelvtani anyagot megfelelő és jellemző szöveggörnyezetben bemutatni, de szükségtelennek ítéltük a változatok bő számával példamondatok halmazává alacsonyítani a szöveget. Azt sem tartottuk lényegesnek, hogy az új nyelvtani elemek megjelenési sorrendje feltétlenül megegyezzek a nyelvtani bemutatás sorrendjével.

Szerkezetileg egységes és jól tagolt olvasmányok megírását tűztük ki célul a leírás, az elbeszélés arányos változtatásával.

E tankönyv sajátos célját (a külföldi diákok egyetemi-főiskolai előkészítését) meghatározónak tekintve is ragaszkodtunk bizonyos alapvető stíluskövetelményekhez. Egyszerű, természetes, hétköznapi nyelven akartunk írni. A nyelvhelyesség szempontjait sem az „idegenforgalmi”, sem a „hivatali” nyelv fordulatai nem befolyásolhatták. Nem törekedtünk „irodalmias” stílusra, de a vicclapok stílusára sem. Az egyes tárgykörök megkívánta stílusrétegben szándékoztunk mozogni.

Az olvasmány esetenként több részből áll, vagy a főszöveget rövid anekdota, vicc, népdal követi.

## Szavak

A lecke szószeredete az olvasmány után következik *szófajonként*, betűrendes felsorolásban megadtuk az új szavak legjellegzetesebb szintaktikai sajátságait: az igék tranzitív, illetve intranszitiv jellegét, a leggyakoribb határozói vonzatokat, az utóbbiakat a névszóknál is. Utaltunk az igék könyvünkben használt vagy megengedhető alanyára, az alany személyi vagy dologi jellegére, mindig a használt alakot adva meg, ha csak egy lehetőség van, s nem jelölve, ha mindkét lehetőség adott. Jeleztük a csak birtokos szerkezetekben használt névszókat, továbbá a szótövek változásainak legfontosabb eseteit. (Valamennyi ige és főnév történeti és ragozási táblázatát közöljük a könyv végén.) A szószeredet oldalán szerepelnek az új nyelvtani jelek és kifejezések, szólások, hagyományos beszédfordulatok, azaz „magyar idiómák”. (Itt jegyezzük meg, hogy ezeknek a kifejezéseknek a szaporítására nem gondoltunk. Ez elsősorban a társalgási gyakorlatokban végezhető haszonnal.)

A lecke szójegyzékének összeállításakor valamelyest teret engedtünk a szóbokrok, szócsaládok, jelentéskörök egyidejű megjelenítésének. Ezért az olvasmányban vagy a nyelvtani bevezetőben szereplő főnév mellett olykor megadtuk a belőle képzett melléknévet is, ige

mellett a névszói származékot, néha a szavak ellentétes jelentésű párját stb. Hasonló jelentéstani feltételezettség követelte meg például az egy-egy szó kapcsán közölt sorozatokat is (számnevek, testrészek stb.).

A leckék szószedeteiben felsorolt valamennyi szó megtalálható a függelékként közölt szójegyzékben, ahol a szavak mellett szerepel első előfordulásuk leckeszáma, ill. a megfelelő ige- vagy névszóragozási táblázat jelzése.

## Gyakorlatok II.

A szószedet után szövegfeldolgozó és összetett gyakorlatok kaptak helyet.

A szöveggel szemben támasztott követelmények közé soroltuk azt is, hogy alkalmas legyen további gyakorlatok elvégzésére. Ha túlzás is L.G. Alexander álláspontja, aki a szöveget minden gyakorlat alapjának tekinti („a Multi-purpose Text”), kétségtelen, hogy a ráépített gyakorlatok szerkesztésének lehetőségét figyelembe kellett venni a szöveg megalkotásakor, ill. számos további gyakorlási formát az olvasmányhoz kellett igazítani.

A szöveget tehát fel kell használni a hangos *olvasás* gyakorlására. Leíró vagy elbeszélő részeit egy-egy hallgató olvassa, párbeszédeit többen is olvashatják akár az órán, akár egyéni, illetve páros tanulás során. Igen fontos gyakorlat a szöveg mondataira vonatkozó kérdések megválaszolása. Ez lehet a szövegfeldolgozás záró mozzanata, de lehet a következő napi számonkérés alapja is mind írásos, mind szóbeli formában. E feladatfajta magasabb szintjén olyan gyakorlatokat is kitűztünk, amelyek már nem közvetlenül a szöveg mondataihoz, hanem tartalmához tapadnak, amelyekben tehát sokkal több szerep jut a hallgató önálló mondatalkotási készségének. A magasabb számú leckékben a kérdés és a rá adott válasz *nagyobb tartalmi egységekre* (bekezdésekre) is vonatkozhat, majd ugyanez írásban a különböző részletességű vázlatok, fogalmazások kidolgozásához vezethet el.

Formailag mindezt más, megtervezett beszélgetési témák megpendítésével, a szöveg-dramatizálás nyelvtani személyeinek változtatásával tehetik változatosabbá a tanárok. A lényeges csupán az, hogy e ponton még *magasabb szinten* valósítsuk meg az új nyelvtani elemek felhasználását különféle helyzetekben, szövegkörnyezetben. E gyakorlatok fő célja tehát az olvasási, a fogalmazási, illetve a beszédképesség egyidejű fejlesztése. Itt kell létrejönnie a leckében tanított anyag *első szintézisének*.

## Munkafüzet

A munkafüzet gyakorlatai az új ismeretek és nyelvi jelenségek lehetőleg végleges rögzítését, a *második szintézis* további előkészítését célozzák az egységen belül, erős hangsúlyt adva az állandóan visszatérő *ismétlő* gyakorlatoknak.

A munkafüzet arculata kettős: részben tankönyv, részben a hallgató egyéni fürete, munkaeszköze, melyet írásos gyakorlásra használ. Könyv-jellegű, mert nyomtatott utasítások, példák előzik meg a feladatokat, illetve a feladatok szövegének, mondatainak hiányzó részeit.

Az előre nyomtatott részek nagyfokú biztonságot nyújtanak a tanulónak a feladat elvégzésekor, és lehetővé teszik, hogy csak a legfontosabb mozzanatokra összpontosítson; ezzel megkíméljük őt az adott feladat szempontjából nem elsőrangú szövegrészek leírásától, másolásától. A könyv-jelleget erősítik azok a jelek is, amelyek a tankönyv színes képeire,

jelzéseire *visszaulva*, mintegy „rímelve” adnak fogódzót a tanuló emlékezetének, és segítenek önműködővé fejleszteni a nyelvhasználat mechanizmusát.

A füzet-jelleget hangsúlyozza az *írott* betűtípusok alkalmazása (ami arab és egyéb nem latin betűs abc-t használók szempontjából nem jelentéktelen!), a tankönyvi lehetőségeknél lazábban és merészebben kezelt tördelés (nagyobb sorközök, szélesebb sávok, oszlopok; feltűnően nagyított írásjelek; dőlt szedésű vagy vastagított betűk az egyes toldalékok kiemelésére; színes betűk, a kiegészítendő részek egységes jelölése stb.)

Egyetlen tankönyvben mindez megengedhetetlen terjedelmi növekedést, technikai nehézséget, kezelhetőségi problémákat okozna, ugyanakkor a megkívánt jelek és színek alkalmazása a hallgatók szokványos írásfüzetében gyakorlatilag nehézkes, és rendkívül lassítja a munkát.

A munkafüzet gyakorlatai részben *házi feladatok* céljára készültek, de mindenképpen önálló feldolgozásra, még akkor is, ha ezt a tanórán közös vagy tanári ellenőrzés követi. E gyakorlatoknak tehát átmenetet kellett képezniük a sajátos ellenőrző gyakorlatok megoldásához, egyes fajtaikat pedig az ellenőrző lapon is felhasználtuk.

A munkafüzetben mind nyelvtani, mind szókinszre vonatkozó gyakorlatok találhatók; lehetnek egyszerűek (pl. morfológiai sorozatok gyakorlása) vagy összetettek. Leckénként kb. 6-8 gyakorlatot tartalmaz a munkafüzet. Ezek írásbeli gyakorlatok, ugyanakkor némelyikük felhasználható ismételt, szóbeli gyakorlásra, olvastatásra stb.

## Ellenőrző lapok

A nyelvoktatás tervezett és ütemezett (programozott) jellegének fokozottabb érvényesítése végett a nyelvkönyv és a munkafüzet gyakorlatain kívül két-három leckénként szükségesnek látszott 1-1- ellenőrző lap beillesztése. Összesen 12 ellenőrző lapot szerkesztettünk. E lapok elsődleges célja a tanított nyelvi anyag elsajátításának, az elsajátítás mélységének és az elsajátított anyag önálló alkalmazási szintjének folyamatos mérése.

Használatuk: a lapokat a nyelvtanár az adott anyagrész feldolgozására szánt utolsó nyelvi órán osztja ki a hallgatóknak, majd kijelöli az elvégzendő feladatokat. (Elképzeltető, hogy a csoport egyes hallgatóinak képességükhöz és nyelvi szintjükhöz mérten más-más feladatot ad az ellenőrző lapról.) Szükség esetén rövid magyarázat következzen a feladatok jellegéről, céljáról stb. Célszerű meggyőződni arról, hogy a feladatok valamennyi szavát ismerik-e a hallgatók. Közölni kell továbbá az egyes feladatok elvégzésére felhasználható idő mennyiségét. (Ezt a tanár módosíthatja a csoport adottságai szerint.)

Ügyelni kell arra, hogy a hallgatók valóban önállóan dolgozzanak, ne használjanak segédesszöveget stb. Javítás és értékelés után (amelyet az ellenőrzést követő alkalommal ismertetni kell a hallgatókkal) célszerű egy-egy hallgató ellenőrző lapjait külön iratgyűjtőben tartani.

Az ellenőrző lapok alkalmazása több előnnyel jár. Biztosítja, hogy állandó figyelemmel kísérhessük minden hallgató nyelvi fejlődését. Megmutatja a hallgatók szorgalmának folyamatosságát, esetleges változását. Nyomon követi az egyes elsajátításának folyamatát, a nyelvi formák használatának tudatosodását, a készségek kialakulását; feltárja a tanulóra jellemző sajátos, egyéni hibákat, számuk növekedését vagy csökkenését, s így lehetőséget ad a hibák idejében történő megállapítására, javítására, beidegződésük elkerülésére. Végül: összesítve az ellenőrző lapok megrajzolják a *hallgató fejlődésképét* az első szakaszban, módot adnak a megfelelő következtetések levonására és előrejelzésekre. Esetleges csoportváltoz-

tatáskor vagy tanárváltozáskor a lapok biztos alapot adnak az új tanárnak a következő időszak feladatainak megtervezéséhez, a hallgatókkal való egyéni foglalkozás módszereinek megválasztásához, felhívják a figyelmet a hallgatók tudásának fehér foltjaira, ugyanakkor a tanár azt is felmérheti, milyen területen találhatja meg hallgatói tudásának biztos pontjait stb.

Megjegyzendő azonban, hogy az ellenőrző lap nem lehet az egyetlen mérőeszköz. A központi zárthelyi dolgozatok, a rendszeres naponkénti számonkérés, a házi feladatok ellenőrzése, a tanári tapasztalatok mellett csak egy (igaz, tárgyilagos és hatásos) eszköz az ellenőrzésre. Előnyeit még szaporítja az a valószínű tény is, hogy a rendszeres írásbeli ellenőrzés elejét veszi a zárthelyi dolgozatnál fellépő vizsgaszorongásnak, s így közvetve is javítja a vizsgák eredményességét.

A tanárok általában rendszeresen íratnak tollbamondásokat, fogalmazást, nyelvtani dolgozatokat, de ezeket kijavítva nem őrzik meg, hanem visszaadják a diákoknak, s így kénytelenek emlékeikre támaszkodni, ha összehasonlításokat akarnak tenni. Az ellenőrző lapok azonban bármikor a rendelkezésükre állnak az adatokkal együtt.

Az ellenőrző lap a fent ismertetett lehetőségek szerint megkönnyíti egy-egy csoport nyelvi szintjének folyamatos mérését, felhívja a tanár figyelmét a csoport *egészét* érintő tennivalókra, az azonos anyanyelvű csoport *közös hibáira*, a egyes csoport *típushibáira*. Ez lehetővé teszi a *hiba forrásának megállapítását*, annak vizsgálatát, vajon az anyanyelvi vagy közvetítő nyelvi szembenállás, a tanított anyagrészt jellege, illetve tankönyvi feldolgozása, a tanár által alkalmazott módszerek vagy egyszerűen a hallgatók képességei okozzák-e a hiba jelentkezését, jellegzetessé válását. Az ellenőrző lap így lehetőséget adhat a tananyag megfelelő részeinek értékelésére, esetleges hibáinak vizsgálatára és kijavítására.

Mindebből az következik, hogy a lapok megfelelő felhasználása esetén elsőrendű eszközt kaphatunk a kezünkbe a tananyaggal kapcsolatos tudományos és módszertani vizsgálatok céljaira. Egy-két év ellenőrző lapjainak összesített elemzése messzemenő következtetések levonására adhat alkalmat mind az oktatásban, mind a tudományos munka területén.

### **Mit tartalmaz az ellenőrző lap?**

A gyakorlatok azokhoz a fajtákhoz tartoznak, amelyeket összetett, összefoglaló vagy ellenőrző gyakorlatnak, ill. tesztnek szoktunk nevezni. A feladatok típusai a következők:

1. *Kiegészítési gyakorlat* (egy vagy több végződés alkalmazása, egy végződés több funkciójá, vonzatok használata stb.)
2. *Mondatszerkesztési gyakorlatok* (toldalékos és toldalék nélküli alakokból, szórendi gyakorlatok stb.)
3. *Kontrasztív nyelvtani gyakorlatok* (pl. névutók, igeidők szembeállítása)
4. *Átalakítások* (egyszerű és összetett mondatok, jelzői és birtokos szerkezetek stb.)
5. *A szókincs elsajátítását ellenőrző gyakorlatok* (rokon- és ellentétes értelmű szavak, a szófajok helyes használata stb.)

A gyakorlatokat úgy készítettük elő, hogy a hallgatóknak a lehetőség szerint csak egy-egy végződést, esetleg szót kelljen beírniuk a megoldáshoz; számozással vagy aláhúzással jelölik ki a helyes megoldást stb.

A feladat értékelésénél a feladatlapon feltüntetett pontszámok és a felhasznált időmennyiség a mérvadó. Ha szükséges, a pontszámok átlaga alapján a feladatok összességére osztályzatot adhatunk.

/.../

In: Prileszky Csilla: Tanári kézikönyv a Színes Magyar Nyelvkönyvhöz. Bp. 1980. 3-9.p.

## A magyar nyelv tantárgy tanításának anyaga

### I. félév

#### I. Szókincs, tematika

A félévi tananyag szókincsé mintegy 1700 egység, amelybe nem tartoznak tulajdonnevek, sorozatok tagjai.

A fokozatosság alapelveinek szem előtt tartásával a leggyakoribb és a környezet által feltétlenül igényelt szavaknak a következő témaköröket szükséges felölelniük:

1. A szűkebb környezet és a vele való kapcsolat, mindennapi tevékenységek (pl. tanterem, lakás, város, közlekedés, intézeti élet, család, vásárlás, étterem, orvos)
2. A tágabb környezet, országismereti elemek, kultúra (pl. színház, mese, kirándulás, gyár, falu, sport)
3. Informatív jellegű, társadalmi, gazdasági, történelmi, politikai ismereteket adó témák (pl. népmesék, jelentősebb történelmi események, személyiségek, gazdasági élet, oktatási rendszer).

#### II. Nyelvtan

A magyar fonémaállomány

Hosszú, rövid, magas és mély magánhangzók és írásmódjuk

A szavak és szó szerkezetek hangsúlya

Intonációs alapformák

A névszói és ige-névszói állítmányú mondatok alapformái

Az *ez*, *az* mutató névmás alanyi és jelzői funkcióban

A főnév mint alany és állítmány

A főnév egyedi és nem egyedi formája, a névelők

A melléknév mint állítmány és jelző

A névszók többes száma

Személyes névmások és az igei-névszói állítmány

A szórend. Nyomatékos mondatok, kérdő, tagadó formák, kiemelés

Összetett mondat. Kapcsolatos, ellentétes összetétel. A jelzői mellékmondat

Létigés állítmányú mondatok

A *hol?* kérdésre felelő helyhatározók (határozószó, ragos, névutós főnév)

A mutató névmás megfelelő ragos és névutós formái

A megfelelő határozói, jelzői mellékmondatok és az alanyi mellékmondat

Számnevek

A birtoklást kifejező mondat. Birtokos személyragozás, birtokos jelző, birtokos névmás

A névutók és a határozóragok személyragos formái

Igei állítmányú mondatok, alanyi igeragozás

Ikes igék, -s, -sz, -z végű igék, hangzóhiányos és -v-vel bővülő igék



A *hová?* és *honnan?* kérdésre felelő határozószók  
A megfelelő határozói és jelzői összetett mondatok  
Vonzatos igék, a vonzatot kifejező mellékmondat  
Az irányjelölő igekötős ige, szórendje  
A tárgy. Határozott és határozatlan tárgy  
Tárgyas ragozás. Tárgyi mellékmondat  
Függő beszéd, függő kérdés  
A főnévi igenév mint alany és tárgy; a szerkezet szórendje

Igeidők: jelen, múlt, jövő idő  
A befejezettséget kifejező igekötős ige  
Időhatározók. Időhatározói összetett mondatok  
A részes-, mód-, állapot-, eszköz-, társ-, mérték-, fok-, szám-, számállapot-határozó és a megfelelő összetett mondatok  
A melléknév ragtalan és ragos formájának fokozása  
Hasonlítást kifejező összetett mondatok  
A következményes mellékmondat  
Ok- és célhatározó. A főnévi igenév mint célhatározó  
Következtető és magyarázó összetett mondatok  
Okhatározói összetett mondat  
A felszólító mód használata összetett mondatban  
Célhatározói összetett mondatok  
Eredet- és eredményhatározó

A feltételes mód. A feltételes összetett mondatok

A ható és műveltető ige  
A melléknévi igenevek. A határozói igenév  
Néhány gyakoribb névszóképző (-ás, -és, -i, -s, -talan, -telen)

## **A magyar nyelv tantárgy tanításának anyaga**

### **II. félév**

(bölcész csoportoknak)

#### **I. Tematika**

A fokozatosság és a tantárgyi koncentráció elvei alapján a magyar irodalom, történelem, képzőművészet, nyelvtudomány történetével foglalkozó olyan témákat kell kijelölni, amelyek kapcsolódnak egymáshoz (pl. Mátyás király kora a korabeli európai és magyar művelődés tükrében, Dózsa történelmi alakjának irodalmi, történelmi vonatkozásai, az irodalmi, történelmi és nyelvészeti ismereteket ötvöző nyelvújítás). A különböző témák lehetőleg kronológiai rendben kövessék egymást, komolyabb szakmai előtanulmányok nélkül is érthetők legyenek. A szakirányú tematika olyan vonatkozásait tárgyalják, amelyek hasznosan kiegészítik a szaktárgyi stúdiumokat. A különböző témák mutassák be azt a kölcsönhatást, amely a különböző országok történelmében, kultúrájában alakult ki (pl. a népmese, népdal más népekkel rokon motívumai, a haladó mozgalmak különböző nemzetiségű harcosai stb.).

Az olvasmányok a tudományos értekező prózához közelálló szöveget, valamint szépirodalmi adaptációt tartalmazzanak, nyújtsanak lehetőséget a köznyelvi tudás bővítéséhez is.

## II. Szókincs

A tananyag szókincse 2300-2500 szó a képzett szóalakokkal együtt, a tulajdonnevek nélkül. Fontos feladat a szóalkotás különböző módjainak ismertetése (szóképzés, szóösszetételek), a szavak alapos jelentéstani vizsgálata. (Szócsaládok gyűjtése, rokon értelmű és ellentétes értelmű szavak vizsgálata, a vonzatosság és jelentés vizsgálata.)

## III. Nyelvtan

A szófajok és a mondatrészek

A mondat fő részei és a bővítmények

Az alany különleges esetei (alanytalan mondat, határozatlan és általános alany)

Igei, névszói és összetett állítmány

A tárgyi bővítmény. A főnévi igenévi tárgy. A kettős tárgy. A tárgyrag elmaradása

A határozói bővítmény. Új ragok: *-ként, -nként, -nta, -nte, -lag, -leg*

Az *-ért* rag okhatározói, a tárgyrag határozói szerepben

Ragos névutók

A határozók rendszerezése

A határozói igenév mai és régies alakja

A jelzői bővítmény

Az igéből képzett főnév jelzős szerkezetei

A névutó-melléknemek, a *való* igenév grammatikai és lexikai funkciói

A melléknévi igenév időbeli viszonyai a mondaton belül, az aktivitás és a passzivitás kifejezése

A jelzők sorrendje

A *-ható, -hető* képzős melléknévi igenév

A beálló melléknévi igenév

Az igei-igenév az alanyos szerkezetekben

A mutató névmás régiesebb alakja

Az egyszerű mondat

A mondatok csoportosítása a beszélő szándéka szerint

Az állító és tagadó mondat

Az egyszerű mondat hangsúly- és nyomatékviszonyai, szórendje

Az összetett mondat

Mellérendelés mondatrészek és mondatok között. A kötőszó helye

Az alárendelés. Kötőszó, utalószó használata az alárendelő mondatokban

Időviszonyítás a tagmondatok között

Szórend és mondatrend. A közbeékelte mellékmondat, a fordított mondatrend

A függő beszéd

Sajátos jelentéstartalmú mellékmondatok: feltételes, megengedő, hasonlító, következményes

Felszólító és feltételes mód a mellékmondatokban

A fokhatározói arányosító mellékmondat  
A többszörösen összetett mondat  
Az összefüggő szöveg  
A szóalkotás (szóképzés, szóösszetétel)

In: Nevelési és oktatási terv. NEI, 1985. 19-27.p.

## **A magyar nyelv tanításának módszerei**

A magyar nyelvoktatás intézeti gyakorlatában a módszertani alapelveket és az ebből következő didaktikai gyakorlatot a következő két tényező határozza meg:

- a tantervben megfogalmazott célok és feladatok,
- valamint a magyar idegen nyelvként való oktatásának követelményei.

A tantervben megfogalmazott célok és feladatok megvalósításához elengedhetetlen, hogy a magyartanár, aki anyanyelvét idegen nyelvként oktatja, az idegen nyelvek oktatásának általános metodikai és a magyar mint idegen nyelv tanításának konkrét didaktikai követelményeit szem előtt tartva, azokat következetesen alkalmazza.

### **1. A nyelvi anyag feldolgozásának elvi módszerei és didaktikai eljárásai**

Az oktatás során alkalmazandó kizárólagos elvi metodikai módszer nem határozható meg. Mivel hallgatóink jelentős része első idegen nyelvként tanulja a magyart, s zömük anyanyelvét is inkább ösztönösen, mint tudatosan használja, a direkt vagy természetes módszer sok eleme szükségszerű alapelv. Amennyiben a tanár ismeri hallgatói anyanyelvét, vagy közvetítő nyelvet használhat, a kombinatív módszert alkalmazza. De figyelembe kell vennünk az audio-vizuális és audiolingvális, kontrasztív és más módszerek lehetőségeiből adódó előnyöket is.

#### **1.1. A tanítás órátípusai az oktatási folyamatban**

A magyartanítás három órátípusban folyik: a komplex, a gyakorló és a laboratóriumi órán.

A komplex órát tartó tanár dolgozik a legnagyobb óraszámban, s mint az órátípus nevéből is adódik, neki kell ellátnia a legösszetettebb feladatokat, az ő irányításával folyik a csoport nyelvoktatása. Munkáját tervszerűen, a Tanterv, a tananyag és az oktatott csoportról szerzett bizonyos ismeret alapján készített tanmenet alapján végzi. Feladata a kiejtés, a nyelvtan, a lexika oktatása, a gyakoroltatás első szintje, a szövegfeldolgozás, a beszéd- és íráskészség kialakítása. A tanítási órán alkalmazott eljárásokat attól függően határozza meg, hogy új ismereteket oktat, vagy ezek alkalmazását gyakoroltatja, ismétlő- rendszerező vagy ellenőrző típusú órát tart.

A gyakorló óra az oktatás első félévében külön, más tanár által vezetett órátípus. Az ezt a feladatot ellátó tanárnak a komplex órát tartó tanárral szorosan együttműködve, kizárólagosan a tanult anyag gyakoroltatását kell végeznie. Különös gondot kell fordítania a nyelvtan és a szókincs másodlagos - elsősorban a kommunikációs készséget fejlesztő gyakorlására, az íráskészség kialakítására és fejlesztésére, a kiejtés és az intonáció állandó és következetes javítására.

A laboratóriumi óra elsődleges feladata az automatizáció, de sok lehetőség adódik a különböző korrekciós munkákra is a kiejtés és az íráskészség területén. A beszéd-készség kialakítása mellett a hallás utáni mondat- és szövegértés, illetve a reprodukciós készség fejlesztése is lehetővé válik ebben az órátípusban.

## 1.2. A kiejtés tanítása

A kiejtés, az intonáció, a hangsúly és a beszédritmus a kommunikáció zavartalan lefolyásának lényeges eleme. Ezért szükséges ennek oktatása, gyakorlása, állandó kontrollja és javítása. A kiejtéstanítás az írástanítással párhuzamosan a hang- és íráskép összefüggését a nyelvünk esetében a nyelvtani tudatosítást is szolgálja, egyben természetesen az olvasás tanításával párhuzamosan folyik.

A kiejtéstanítás során célunk egy év alatt elsősorban az érthetőség lehet. Mint direkt tevékenység az oktatás első szakaszában domináns, de jelentősége később sem elhanyagolható, ezért a korrekciónak mindvégig nagy szerepe van.

A kiejtés tanításának eredményességét erősíti a hallás-nevelés, amely a tollbamondás gyakoroltatásával lehet eredményes.

Az intonáció a szórenddel együtt tananyagunkban kellő helyet kapott, gyakoroltatása és javítása fontos.

Jelentős a hangsúly, különösen a mondathangsúly hibáinak következetes helyesbítése.

A beszédritmus fejlesztése során el kell érünk, hogy a hallgató a normális magyar beszédtempót megértse, ennek érdekében tudatosan kell alkalmaznunk a fokozatosság elvét.

## 1.3. A szókincs tanítása

Az oktatandó szókincs nyelvkönyveinkben adott. Nem feledkezhetünk meg azonban arról, hogy a hallgatók a szaktárgyak oktatása során, valamint a magyar nyelvi környezetből is sok szót megtanulnak. A magyartanár feladata az információcserében csak ezek tudomásulvétele. Lehetséges az óraszervezéssel, a tananyaggal, a mindennapi élettel kapcsolatos szókincsbővítés, tilos azonban ezeknek az új lexikai elemeknek a számonkérése és az ennek alapján történő értékelés is. Alapvető módszertani eljárás a hallgatók által ismert szavakkal való gondolatközlés, amely nagy önfegyelmet követel meg az anyanyelvét oktató tanártól.

Az új szavak tanításánál annak hangalakja mellett írásképét, nyelvtani, ragozási sajátosságait, esetleges vonzatát is komplexen meg kell tanítanunk. Fontos a szótári alak tisztázása a helyes szótárhasználat kialakítása miatt.

A szó jelentését az esetek többségében magyar nyelvű szemantizációval taníthatjuk, ha ismerjük a hallgató anyanyelvét vagy közvetítő nyelvét, fordítással ellenőrizhetjük a megértést. A szemantizáció az oktatási folyamatban egyre inkább a szöveggörnyezetből indítható.

Tananyagaink lehetőséget adnak a szóalkotás elemeinek elsajátítására, az alap- vagy szakszókincs bővítésére szócsaládok, szinonimák révén.

Fontos feladat a vonzatos szavak, szó szerkezetek gyakoroltatása, aktív használatuk készségének kialakítása.

## 1.4. A nyelvtan tanítása

A nyelvtan helye a nyelvoktatásban ma már elméletileg világos: nyelvi tevékenység nyelvtani ismeret nélkül nem képzelhető el. Ebből következik, hogy a nyelvtan oktatása kulcskérdés. Mikéntjéről a tananyagok kellő információt adnak. Az első félévi anyagnál azonban vannak olyan pontok, amelyeknél a tanárnak kell eldöntenie, hogy produktív vagy receptív formában sajátítandók-e el.

Lényeges követelmény az oktatásban, hogy ismert lexikai és nyelvtani alapon mutassuk be az új jelenséget, lehetőleg beszédben vagy szövegben, s a magyarázat rövid, elsősorban a használati értékre világító legyen. A tudatosításnak a műveleteket megmutató nyelvi cselekvésre kell irányulnia.

Az első félévi munkában - mivel a szövegek elég sűrűn alkalmazzák az új nyelvtani formákat, s ebből egy-egy leckében több is van - az ismert szóanyagra épülő nyelvtan tanításával, gyakoroltatásával indítunk. A szakirányú nyelvkönyvek nyelvtani anyaga gyakran lehetővé teszi az új nyelvtani anyag szövegből induló tanítását.

Lényeges eleme oktatási módszerünknek a kérdőstruktúra, amely gyakran segít a hallgatónak az adott és szükséges rag használatában az összetett mondatok szerkesztésében.

Különös figyelmet kell fordítanunk az egész tanév folyamán a magyar nyelv sajátos nyelvtani formációinak (pl. az alanyi- tárgyas ragozás, jelző- jelzett szó viszonyának, a határozói rendszernak, stb. állandó korrekciójára, ismételtetésére, gyakoroltatására.

### 1.5. A gyakorlatok alkalmazása

Nyelvkönyveink gyakorlatanyaga nyelvtani, lexikai, szövegfeldolgozó, írás- és írásbeli fogalmazáskészség-fejlesztő és beszédfejlesztő gyakorlatokra oszlik. Ezeknek a gyakorlatoknak a felhasználása a tanár döntésétől függően történhet a tanórán (önállóan vagy tanári segítséggel), adható házi feladatként, megoldható szóban vagy írásban. A tanár az órára felkészülve a cél, a körülmények és a rendelkezésre álló idő függvényében határozza meg a gyakorlatok elvégzését.

Alapvető követelmény az adott gyakorlatok helyes megoldásának ellenőrzése és tudatosítása. A tipikus hibák jelzések a tanár számára.

Az első félévben a beszéd-készség fokozatos fejlesztése mellett az alaktan gyakoroltatása áll a középpontban, a második félévben a bonyolultabb nyelvi formák gyakoroltatásán kívül jelentős szerepet kell biztosítani az olvasott vagy hallott szöveg megértését ellenőrző gyakorlattípusoknak (vázlatkészítés, reprodukció).

### 1.6 A nyelvi jártasságok és készségek fejlesztése

A kialakítandó jártasságoknak és készségeknek amellett, hogy nagy mértékben csökkentik az anyanyelvi interferenciát, nagy jelentőségük van abban, hogy az ismeretek csak általuk érhetik el a tudás szintjét.

#### 2.1. A beszéd tanítása

A beszéd-készség kialakítása a nyelvoktatás legfontosabb célja. Ennek érdekében olyan légkört kell teremtenünk, hogy a hallgatók tudják: a magyar nyelv tanár és diák, diák és diák közötti kommunikációs eszköz, amely magyarországi életüket, tanulásukat döntő módon meghatározza. Ehhez a tanárnak változatos, érdekes, információkat adó és azt váró kontaktust kell teremtenie hallgatóival.

A beszéd-tanítás alapja a fonetikai előképzés (rosszul hallja, rosszul ejt). Az alapvető kiejtési norma megtanítása a célunk.

Lényeges a természetes, spontán kommunikáció körülményeinek megteremtése, a gátlások leküzdésének segítése az utánmondástól a receptivitáson és a reprodukción át az önálló gondolatközlésig tartó fokozatosság.

A tanév során kettős feladatunk van: a köznyelvi beszéd mellett a második félév nyelvi és szaktárgyi oktatásában egyaránt cél a szaknyelvi kommunikáció.

A leckeszövegekből adódó beszédalkalmak mellett fontosak a természetes szituációkból adódó lehetőségek, a szemléltetés és a játékok nyújtotta kínálkozó alkalmak.

A tanév vége felé felhasználhatjuk beszélgetés indítására a kiselőadásokat.

Sokat vitatott kérdés a beszédhibák javítása. Helyes, ha a beszélő szövegét alig vagy egyáltalán nem szakítjuk félbe, társai figyelmeztetik bírálatként a hibáira, vagy a tanár teszi ezt jelzéssel, közbevetéssel vagy összefoglaló értékelésében.

## 2.2. Az olvasás tanítása

Az olvasás tanítása során figyelembe kell vennünk a hallgatók anyanyelvi olvasáskészségének pozitív vagy negatív hatását. Kezdetben a kórusolvasásnak sokoldalú haszna van. Olvasástanítás nehezen képzelhető el tanári bemutató olvasás nélkül. A tanítás során elsősorban a folyékony, jól érthető olvasási készség kialakítása lehet a célunk. A szövegértő olvasásban való jártasság és készség nélkül hallgatóink tanulmányi előmenetele szaktárgyakból, majd később a felsőoktatásban lehetetlen. Ezért a szövegfeldolgozás alapos és sokrétű, következetes gyakorlása fontos követelmény. A tanév végére el kell érünk, hogy a hallgatók önálló, csendes olvasás után is megértsenek és reprodukálni tudjanak egy közepes nehézségű szöveget.

## 2.3. Az írás tanítása

Az írás tanítása ma is fontos szerepet kap a nyelvtanításban. Az írástanítás kezdettől fogva szoros egységben van az olvasástanítással és a hallás utáni értés készségének kialakításával. Eleinte a másolás a legfontosabb gyakorlattípus, de hamar megjelenik mellette, s egyre fontosabb szerepet kap a tollbamondás. Ennek diktálása szerkezeti egységenként tagolt lehet, de mindenképpen a nyelvi-fonetikai szabályainak megtartásával történjen.

Már az első félévben is sort kell kerítenünk az önálló írásbeli közlés készségének kialakítására egészen az adott témájú fogalmazásig.

A második félévben a reprodukciós fogalmazások tanításánál nagy figyelmet kell fordítani a szóbeli és írásbeli közlés alapvető stiláris különbözőzéseinek leglényegesebb elemeire.

## 2.4. A hallás utáni értés tanítása

Látszólag ennek a készségnek a kialakítása könnyebb feladat, de a gyakorlat nem ezt igazolja.

Fontos tényező tanári szempontból a jól megválasztott, s csak fokozatosan növelhető beszédtempó. Törekednünk kell arra, hogy hallgatóinkat a vázlatkészítés gyakorlása során megtanítsuk a helyes szelektálásra és kiemelésre, majd a jegyzetkészítés fortélyaira.

Különböző módszerekkel a nyelvtanítás kezdetétől szoktathatjuk hallgatóinkat a hallás utáni értésre, ha speciális feladatot adunk nekik egy-két mondat vagy rövid szöveg elhangzása előtt.

A második félévben a reprodukciós szöveget háromszor, majd kétszer mondjuk el. Törekedjünk arra, hogy ennek ne felolvasás jellege legyen.

Adhatjuk feladatul TV- vagy rádióadás meghallgatását, jegyzetelését és az arról készített beszámolót.

Szoktassuk hallgatóinkat szabadon előadott szöveg meghallgatására is. Ez akkor hasznos, ha valamilyen formában utána feldolgozásra kerül.

### 3. Koncentráció a szaktárgyi oktatással

A nyelvoktatás akkor eredményes, ha olyan kommunikációs eszközrendszert adunk hallgatóinknak, amelynek segítségével beilleszkedhetnek a magyar nyelvi környezetbe és megkezdhetik felsőfokú tanulmányaikat.

Hallgatóink az intézetben az első - relatíve rövid - csak nyelvoktatási szakasz után elkezdik a szaktárgyak tanulását. Ez az első félévben azt a követelményt támasztja a magyartanárral szemben, hogy kísérje figyelemmel a szaknyelvi oktatásnak a nyelvoktatással párhuzamos anyagát, különösen a szaktárgyak belépésének időpontjában, időszakában tájékoztassa a szaktanárt a tanult nyelvi struktúrákról, s esetenként és szükség szerint a nyelvórán gyakoroltasson vagy tanítson meg olyan nyelvi jelenségeket, amelyek szaktárgyi órán nehézséget okoznak.

A második félév során a problémák száma és mélysége egyre csökken, de a nyelvtanárnak ekkor is figyelnie kell hallgatói megterhelésére, segítenie, támogatnia kell a szaktárgyi anyagokban jelentkező nyelvi nehézségek leküzdésében.

### 4. Szemléltetés

A szemléltetés szerepe az idegen nyelvek tanításában kiemelkedő fontosságú. Eszköztára és lehetőségei az utóbbi időben egyre nagyobbak. Ez azonban az intézeti nyelvoktatásban még nem így van. Mivel eszköztárunk is hiányos, az ahhoz elkészült anyagok száma relatíve kevés, oktatóink szervezett és irányított, valamint önállóan kezdeményezett megoldásait, munkáját eredményesebbé kell tennünk.

A természetes szemléltetés számos módját felhasználjuk, a segédeszközök közül az egyszerűbbek rendelkezésünkre állnak.

Feladatunk az egyénenként felhasznált anyagok gyűjtése, rendszerezése és közkinccsé tétele.

### 5. A teljesítmény ellenőrzése és mérése

Ellenőrzésre és értékelésre az oktatásban mind a tanárnak, mind a hallgatónak szüksége van. Az ellenőrzés és az értékelés a hallgató szó- és írásbeli teljesítményét méri. Formája lehet központi jellegű (zárthelyi dolgozatok, vizsgák) és a tanári tevékenységből adódó. Követelmény, hogy ez legyen rendszeres és következetes, ugyanakkor vegye figyelembe a hallgatók érdekét, ösztönző legyen a hatása.

A nyelvoktatásban a tanulói teljesítmény minőségét elsősorban annak kommunikatív értéke határozza meg. Ezt a magyar oktatási rendszerben használt ötfokú osztályzattal értékeljük.

Az alapkészségek ellenőrzése és értékelése egyben az ismeretekre is vonatkozik.



Az értékelésnél az objektív normák mellett hat a csoporton belüli értékrend és a tanár pedagógiai célú értékítélete is.

Hallgatóink tudásának következetes és pedagógiai indíttatású ellenőrzése és értékelése fontos nevelői feladata is tanárainknak.

#### 6. A tanórán kívüli oktatói és hallgatói tevékenység

A tanár oktatói és a hallgató tanulmányi feladatai nem korlátozódnak a tanórákra. A tanár kötelessége, hogy hallgatóinak egyéni tanulását elősegítse, a gyengébbeket vagy elmaradókat konzultációval segítse, korrepetálja.

A tanárnak rendszeresen kell kellő mennyiségű és minőségű házi feladatot adnia. A hallgatókat ugyanakkor el kell látnia a feladatok megoldásához szükséges útmutatással, a nyelvtanulás alapvető formáinak ismertetésével, tudatosítva bennük az ellenőrzés lehetőségeit és az értékelés normáit. Helyes, ha az egyéni tanuláshoz magnószalagot, diafilmet, egyéb segédanyagot biztosítunk számukra.

Különös figyelmet kell fordítanunk azoknak a hallgatóknak a segítésére, akik valamilyen ok miatt hátrányos helyzetben vannak a nyelvtanulás terén.

Jelentős segítséget adhatunk hallgatóinknak a velük kapcsolatban tanórán kívül végzett pedagógiai munkával, amely a magyar nyelvi környezet hatásának intenzívebb kihasználása révén segíti nyelvtudásuk fejlesztését.

In: Nevelési és oktatási terv. Bp., NEI 1985. 43-51.p.

## Ajánló bibliográfia

### MÓDSZERTAN

1962

**Hegyi** Endre: *Elvi és módszertani szempontok a külföldi ösztöndíjasok magyar nyelvi oktatásához*. Bp. 81 p.

1963

**Fülei-Szántó** Endre: Modern nyelvszemlélet és új módszerek. = ModNyokt. 1-2. sz. 32- 59.

**Hegedüs** József: Nyelvtan és nyelvoktatás. = ModNyokt. 1-2. sz. 12-31.

1967

**Bencsáth** Aladárné: Idegen ajkúak (külföldiek) magyar nyelvre való tanítása felsőoktatásunkban. = MNyTR. 409-413.

**Éder** Zoltán: Audio-vizuális eszközök és eljárások a magyar beszéd oktatásában. = MNyTR. 430-434.

**Hegyi** Endre: *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonzatközpontú nyelvoktatás módszere*. Bp. 56 p. [1971<sup>2</sup>]

**Rónai** Béla: A helyes magyar kiejtés oktatásának néhány kérdése nyelvjárási, illetve kétnyelvű területen. = MNyTR. 523-527.

1968

**Fésűs** András: *Új módszerek a nyelvtanításban és a nyelvtanulásban*. Győr, 71 p.

1969

**Balázs** János: Javaslat a külföldi magyaroktatáshoz szükséges tankönyvek szerkesztésére és kiadására. = MtanKülf. 1: 29-33.

**Hegyi** Endre: Magyaroktatás idegen anyanyelvűeknek. = MtanKülf. 1: 5-22.

**Jakab** László: Módszertani megjegyzések a magyar nyelv tanításához. = MtanKülf. 1: 22-26.

**Mihályi** József - **Fülei-Szántó** Endre: Intenzív magyar nyelvoktatás külföldiek számára. = ModNyokt. 1-2. sz. 232-235.

**Szépe** György: A magyar mint idegen nyelv tanítása és az alkalmazott nyelvészet. = MtanKülf. 1: 63-67.

1970

*Alkalmazott nyelvtan és nyelvoktatás*. A BME Nyelvi Intézetének cikkgyűjteménye az egyetemi nyelvoktatás 20 éves fennállása alkalmából. Szerk. Hell György. Bp. 200 p.

**Deme László:** A kiejtés törvényeinek tanítása és tanulmányozása. = Nyr. 94: 270-280.

**Ginter Károly:** A magyar határozórendszer tanításáról. = MtanKülf. 2: 100-110.

*Idegen nyelv. Anyanyelv. A nyelvészet és a nyelvoktatás kölcsönhatása.* Szerk. Babos Ernő és Károly Sándor. Bp. 141 p.

**Keresztes László:** A magyar határozórendszer oktatásáról Finnországban. = MtanKülf. 2: 111-113.

**Kiss Miklósné:** Határozóink tanításának néhány problémájáról. = MtanKülf. 2: 114-117.

**Németh Jenő:** A helyhatározó kifejezési eszközeinek tanítása. = MtanKülf. 2: 118-125.

**Oláh Tibor:** Kísérlet a magyar nyelv audio-vizuális módszerrel történő oktatására. = MtanKülf. 2: 131-137.

**Sebestyén András:** A határozók tanításának módszeréről. = MtanKülf. 2: 126-130.

**Szépe György:** A magyar kiejtés oktatásának alapjairól. = MtanKülf. 2: 97-99.

1971

**Balázs János:** Az egybevető (kontrasztív) módszer alkalmazásának lehetőségei a külföldi magyartanításban. = MtanKülf. 3: 4-22.

**Bánhidi Zoltán:** A kontrasztív módszer alkalmazása a nyelvoktatásban. = MtanKülf. 3: 120-125.

**Dezső László:** Tipológia és kontrasztív nyelvtan a nyelvoktatásban. = MtanKülf. 3: 50- 54.

**Hegyi Endre:** *A magyar mint idegen nyelv a felsőoktatásban.* Bp. 86 p.

**Hegyi Endre:** Nyelvi kontrasztivitás és nyelvoktatási metodika. = MtanKülf. 3: 128-133.

**Horváth Tibor:** Kontrasztivitás és nyelvoktatás. = MtanKülf. 3: 133-138.

*A magyar nyelv oktatásának és kutatásának módszertani kérdései.* Tanulmánygyűjtemény. Szerk. Hajdú Mihály és Pusztai Ferenc. Bp. 242 p.

**Prileszky Csilla:** Az arab anyanyelvűek magyartanulásának néhány problémája. = MtanKülf. 3: 94-99.

**Sinor, Denis:** Teaching „Hungary” (Hungarian Studies as an Academic Subject). = NHQ. 37-46.

1972

*Általános metodika az angol, francia, német, olasz, spanyol nyelv iskolai tanításához.* Szerk. Banó István és Szoboszlai Miklós. Bp. 352 p.

**Bánhidi Zoltán:** A magyar tárgyi mondatrész és az angol anyanyelvűek nézőpontja. (Gondolatok nyelvészetről és gyakorlatról.) = MNy. 68: 429-443.

**Bánhidi Zoltán:** A névmások kontrasztivitása az angol anyanyelvűek magyaroktatásában. = NyéK. 7: 19-25.

**Fésűs András:** A magyar szórend, hangsúly és hanglejtés tanítása idegen ajkúaknak. = Nyr. 96: 321-338.

**Fülei-Szántó** Endre: A tartalmi tényezők szerepe a nyelvoktatásban (a szemantika alkalmazása). = ModNyokt. 1. sz. 31-53.

**Hegedüs** József: Vázlatok a nyelvelsajátítás elméletéhez. (A „memoriális” nyelvtan kérdései angol-magyar nyelvtani vonatkozásban.) = ModNyokt. 1. sz. 54-80.

**Szépe** György: Jegyzetek idegennyelvoktatási problémákról. = ModNyokt. 1. sz. 214-225.

1973

**Balogh** István: *Metodikai olvasókönyv*. Bp. 439 p.

**Ginter** Károly: Leíró nyelvtanunk és a magyar mint idegen nyelv oktatásának két kérdése. = Nyr. 97: 77-81.

**Máhr** Lászlóné: A szemléltetés módja a tankönyvekben. = IntSz. 2: 1-20.

**Nagy** Károly: Külföldi magyartanításunk módszereinek kialakításáról. = Mtan. 280-283.

**Somos Béla - Székely** József: Az igeikötő tanítása. = IntSz. 2: (melléklet) 1-12.

**Szende** Aladár: A magyarnak mint anyanyelvnek a tanítása - Amerikában. = Nyr. 97: 66-77.

1974

**Bánhidi** Zoltán: Jelentéstani és stilisztikai kérdések az idegen nyelvek oktatásában, különös tekintettel a magyarra, mint idegen nyelvre. = JStil. 75-81.

**Fábián** Pál: A magyar nyelv és irodalom oktatása a külföldi egyetemeken. = AKonf. 2: 239-250.

**Ginter** Károly: A hibaelemzés néhány tanulsága magyarul tanuló francia nyelvű diákok munkái alapján. = IntSz. 3: 1-10.

**Kiss** Jenő: Gondolatok német anyanyelvűek magyartanításáról. = Nyr. 98: 59-73.

**Reményi** Mária, K.: A jelentésmagyarázat és a lexikális rokonértelműség használata és szerepe a külföldi diákok magyar nyelvi oktatásában. = JStil. 487-490.

**Santarcangeli**, Paolo: A magyar nyelv tanítása idegeneknek. = JStil. 503-507.

**Szauder** József: A magyar irodalom külföldön való oktatásának módszertani kérdéseiről. = MtanKülf. 4: 20-34.

1975

**Fülei-Szántó**, Endre: New Ways of Teaching Hungarian. = ModLangT. 379-381.

**Gárdus**, János: Some Problems in Teaching Technical Texts. = ModLangT. 387-391.

**Ginter**, Károly: On the Teaching of the Hungarian System of Adverbs. = ModLangT. 393-398.

**Hegy**, Endre: Teaching Hungarian as a Foreign Language. = ModLangT. 361-370.

**Horváth**, Mátyás: Hungarian Taught as a Foreign Language in Yugoslavia. = ModLangT. 383-385.

**Horváth, Tibor:** Methods and Aspirations in Teaching Hungarian to Foreigners. = ModLangT. 371-377.

**Maitinskaia, Klara:** Some Remarks on Teaching Hungarian to People with Russian Mother Tongue. = ModLangT. 399-403.

**Pordány László:** Nyelvoktatói módszer és nyelvelsajátítási elmélet. = ModNyokt. 1. sz. 29-41.

**Szűcs József:** A vizsgáztatás módszere és az egységes követelményrendszer kialakítása a magyar mint idegen nyelv oktatásában. = IntSz. 6: 40-57.

1976

**Ginter, Károly:** Quelques enseignements de l'analyse des fautes faites en hongrois par les étudiants francophones. = ÉFOu. Num. Spécial. 29-35.

1977

**Fésüs András:** A szókincs tanításának módszertani kérdései az idegennyelv-oktatásban. = ModNyokt. 1. sz. 55-85.

**Hell György:** Szövegértés és szintetikus olvasás. = FPL 7: 43-56.

**Kigyóssy Edit, H.:** Magyartanítás külföldieknek Magyarországon. = NyéK. 29: 48-52.

**Kozma Endre:** Az intonáció tanítása a magyar nyelv oktatásában. = NyéK. 28: 45-54.

*Magyar nyelv külföldieknek. Módszertani gyűjtemény.* Összeáll. Kornya László. Bp.-Debrecen

**Máhr Lászlóné:** A szakirányú magyar nyelvi oktatás alapelvei a NEI-ben. (Tervezet a szakirányú magyar nyelvi tankönyvek felépítéséhez.). = IntSz. 9: 118-128.

**Uhrman György:** Az egybevető módszer alkalmazása az igekötők tanításában. (Magyar-angol kontrasztív dolgozat.) = IntSz. 9: 1-56.

1978

*A külföldiek magyar nyelvoktatásának módszerei a műszaki felsőoktatási intézményekben.* Módszertani tanulmányok. Szerk. Hársné Kigyóssy Edit. Az I. módszertani konferencia anyaga. Bp. [FPL. 8. sz.]

A magyar mint idegen nyelv. Az 1977. június 21-i vitaülés anyaga. = Nyr. 102: 229-237.

1979

**Bodolay Géza:** Néhány irányelv egy német nyelvű magyar nyelvkönyv leíró nyelvtanához. = MNy. 75: 316-329.

*Grammatika és nyelvoktatás. A külföldiek magyar nyelvoktatása a műszaki felsőoktatási intézményekben.* Tanulmánygyűjtemény. Szerk. Hársné Kigyóssy Edit. Bp. 147 p.

**Suara Róbert:** Tankönyvírás és szituáció. = ModNyokt. 219-229.

1980

*Alkalmazott nyelvtan és nyelvoktatás* Bp. 369 p.

**Fülei-Szántó** Endre: Rendszer és élmény. (Néhány szó egy magyartanítási módszer alakulásáról.) = Nyr. 104: 340-343.

**Gallasy** Magdolna, I.: Névelőhasználati kérdések. = MNyGr. 339-344.

**Giay** Béla: Az idegen nyelv tanításának és tanulásának intenzitása. = IntSz. 13: 40-50.

**Horváth** Tibor: Az anyanyelv szerepe a magyar mint idegen nyelv elsajátításában. = MNyGr. 417-424.

**Klaudy** Kinga: *Orosz-magyar fordítástechnika*. Bp. 151 p.

**Kornya** László: Magyar nyelvtani gyakorlatok a debreceni nyári egyetemen. = IntSz. 13: 31-39.

**Molnár** Ilona, H.: Mai nyelvtanításunk néhány tudománytörténeti és elméleti kérdése. = Nyr. 104: 210-220.

**Szabó** Márta, Cs. - **Mikes** Melánia - **Junger** Ferenc: Környezetnyelv-oktatás a Vajdaságban a szerb-horvát-magyar kontrasztív vizsgálatok tükrében. = MNyGr. 725- 728.

**Welter**, Alfons: Néhány megjegyzés a cseh ajkúak magyar nyelvtanításához, illetve nyelvstanulásához. = MNyGr. 769-774.

1981

*Fordítás és nyelvoktatás*. Szerk. Nyomárkai István. Bp. 207 p.

**Prileszky** Csilla: A Színes Magyar Nyelvkönyvről. = MtanKülf. 1: 99-102.

*A szemléltetés szerepe a korszerű szaknyelvoktatásban. A külföldiek magyar nyelvoktatása a műszaki felsőoktatási intézményekben*. Tanulmánygyűjtemény. Szerk. Hársné Kigyóssy Edit. Az V. módszertani konferencia anyaga. Bp. 152 p. [FPL. 11. sz.]

1982

**Budai** László: Idegennyelv-oktatási stratégiák. ETKÉvk. 16: 333-351. és ETkFüz. 788. sz.

**Eördögh** Miklós: A fordítás műveletei. = NyPI. 3: 340-352.

**Fülei-Szántó** Endre: A nyelvelmélet jelentősége a nyelvelsajátításban. = LenNyokt. 3: 40-53.

**Gyenes** Tamásné: A hallás utáni szakszövegértési készség kimunkálásának alapelvei. = FPL. 12: 93:111.

**Hell** György: Grammatikák és változó nyelvoktatási célkitűzések. = FPL. 12: 21-35.

**Mészáros** László: A szövegértés és a szövegfordítás tanítása. = FPL. 12: 113-125.

**Prileszky** Csilla: *Tanári kézikönyv a Színes magyar nyelvkönyvhöz*. Bp. 65 p.

**Varga** Bálint: Az országismeret fontossága az idegen nyelvek tanításában. = PedSz. 1089-1094.

1983

**Gíay** Béla: Néhány szempont a magyar nyelvoktatás módszertani fejlesztéséhez. = IntSz. 14: 4-9.

**Hegedűs** József: Nyelvoktatás, nyelvtanulás régen és ma. = ModNyokt. 1. sz. 19-26.

**Hell** György: Nyelvoktatási módszereink mai szemmel. = ModNyokt. 1. sz. 27-36.

**Hoffmann** László: Aktivizáló eljárások az idegen nyelvek oktatásában. = ModNyokt. 1. sz. 57-68.

**Jónás** Frigyes: A magyar mint idegen nyelv oktatásának produktív módszere célnyelvi környezetben. = StudRuss. 6: 313-328.

**Klaudy** Kinga: Hogyan alkalmazható az aktuális tagolás elmélete a fordítás oktatásában? = ModNyokt. 1. sz. 105-115. és Nyr. 108: 325-332.

**Papp** Jánosné: A funkcionális grammatika szerepe a kommunikációs készség fejlesztésében. = ModNyokt. 1. sz. 69-78.

**Pongrácz** Judit: A nyelvtan szerepe a nyelvoktatásban. = ModNyokt. 1. sz. 37-43.

**Wacha** Balázs: Az „aspektualitás” tanítása. = Nyr. 107: 149-165.

1984

**Bán** Ervin: Nyelvtanulás és kommunikatív kompetencia. = PedSz. 746-752.

**Éder** Zoltán - **Kálmán** Péter - **Szili** Katalin: Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában. = NyéK. 56: 7-15. és Dolgozatok 5. sz.

**Ginter** Károly: A magyar mint idegen nyelv oktatásának néhány problémája. = AnyIdny. 196-200.

**Horváth** Mátyás: Kontrasztivitás a magyar mint környezeti nyelv tanításában. = Mtan. 272-276.

**Horváth** Tibor: A kiejtéstanítás elvi és módszertani kérdései. = AnyIdny. 200-211.

**Jónás** Frigyes: Az országismeret szerepe a magyar mint idegen nyelv hazai oktatásában. = NyéK. 56: 44-49.

**Kálmán** Péter: Igeneveink használatáról. = Nyr. 108: 153-162. és Dolgozatok 4. sz.

*Készségek fejlesztése és mérése a magyar mint idegen nyelv oktatásában.* Tanulmánygyűjtemény. Szerk. Szöllősy-Sebestyén András. A VII. módszertani konferencia anyaga. Bp. 180 p. [FPL. 14: 1. sz.]

**Nyomárkay** István: A magyar alak- és mondattan néhány nehéz része az idegen ajkúak magyartanításában. = AnyIdny. 227-233.

**Székely** Gábor: Az összevető nyelvészeti kutatások eredményeinek néhány alkalmazási lehetősége a szókincsfejlesztés területén. = AnyIdny. 139-144.

**Szili** Katalin: Nyelvünk a külföldieknek írt nyelvkönyvekben. = Nyr. 108: 305-312. és Dolgozatok 6. sz.

1985

**Aradi** András: A magyar mint idegen nyelv tanítása a műszaki egyetemeken és főiskolákon. = FPL. XV. 1. sz. 111-126.

**Estók** Tivadarné: A szakszöveg szerepe a magyar nyelvű szakmai kommunikációra való felkészítésben. = FPL. XV. 1. sz. 81-93.

**Kovácsné Réczai** Margit: A nyomtatéktalan mondatok optimális szórendje a magyar mint idegen nyelv oktatása szempontjából. = Nyr. 109: 322-337.

**Naumenko-Papp** Ágnes: A magyar mint idegen nyelv tanításának kérdéséhez (oroszl nyelvi környezetben). = Nyr. 109: 172-177.

**Sturcz** Zoltán: A magyar mint idegen nyelv tanítása a műszaki egyetemeken és főiskolákon. = FPL. XV. 1. sz. 67-80.

**Szóllósy-Sebestyén** András: A magyar mint idegen nyelv helye és szerepe a műszaki felsőoktatásban. = FPL. XV. 1. sz. 8-51.

**Szili** Katalin: Grammatika Prokrusztész-ágyban. Igeidőrendszerünkrol a magyar mint idegen nyelv oktatásával kapcsolatban. = Nyr. 109: 177-184. és Dolgozatok 8. sz.

1986

**Bán** Ervin: A magyar tárgyas ragozás és az idegen nyelvi névmáshasználat a nyelvtanításban. = Nyr. 110: 451-467.

*A differenciálás lehetőségei és módszerei a magyar mint idegen nyelv oktatásában.* Tanulmánygyűjtemény. Szerk. Szóllósy-Sebestyén András. A X. módszertani konferencia anyaga. Bp. 316 p. [FPL. 16: 1. sz.]

**Fodor** Katalin: A számítógép felhasználása a magyar mint idegen nyelv oktatásában a Budapesti Műszaki Egyetemen. = NyPI. 8: 171-177.

**Tóth** László: Az országismeret tanítása a felsőoktatásban határainkon kívül. = FSz. 111- 115.

1987

**Estók** Tivadarné: Mikroszövegek a magyar mint idegen nyelv tanításában. = NyPI. 9: 70-81.

**Giai** Béla: A magyar irodalom külföldi egyetemi oktatása. = HungOkt. 1: 23-28.

**Hegedűs** Rita: Egy külföldieknek írandó magyar nyelvtan elé. = Nyr. 111: 287-300. és Dolgozatok 13. sz.

**Horváth** Mátyás: Alapvető nyelvi szerkezetek tanítása a magyar mint idegen nyelv oktatásában. = NyéK. 66: 63-69.

**Ódor** László: A komplex országismeret-oktatás szüksége és lehetőségei. = HungOkt. 1: 66-71.

**Payne**, Jerry: Hungarian for the autodidact. = NHQ. 105: 182-187.

**Szili** Katalin: Szabályok és szabálytalanságok a meg- igekötő kapcsolódásában. = Nyr. 112: 348-357. és Dolgozatok 16. sz.

Vita a tankönyvekről. = AKonf. 5: 152-163.



1988

**Bárdos Jenő:** *Nyelvtanítás: múlt és jelen.* Bp. 215 p.

**Hegy Endre:** A vonzat és a transzformáció szerepe a magyar mint idegen nyelv oktatásában. = HungOkt. 4: 48-62.

**Mihálka Szabolcsné:** Gyakorlattípusok a szaknyelvi oktatás szakaszában. = IntSz. 17: 48- 56.

**Récsei Margit:** Adalékok a nyomatéktalan mondatok szórendjének kutatásához. = HungOkt. 3: 48-60.

**Sherwood, Peter:** Phonological Theory and Teaching of Hungarian a Foreign Language. = MNyRét. 874-878.

**Szathmári István:** A nyelvészeti tárgyak oktatása. = HungOkt. 4: 39-48.

**Vavra, Klara:** Az újságolvasás szerepe a magyar nyelv oktatásában. = HungOkt. 3: 44- 48.

**Zerkowitz Judit:** *Tanítsunk nyelveket! Általános módszertan nyelvtanárok számára.* Bp. 183 p.

1989

**Bagi Ferenc:** A -val/-vel (insztrumentáliszi-kommitativuszi) formák oktatása a magyar mint környezetnyelv tanításában. = HungOkt. 5-6: 68-78.

**Bárdos Jenő:** A legismertebb módszerek az idegen nyelvek tanításában. = HungOkt. 5-6: 88-137.

**Éder Zoltán - Hegedűs Rita - Horváth Judit - Szili Katalin:** A magyar mint idegen nyelv tanári szak. = Dolgozatok 17. sz.

**Erdős József:** A vizuális szemléltetés a magyar idegen nyelvként való oktatásában és a Színes Magyar Nyelvkönyv szemléltetési rendszerének néhány kérdése. = HungOkt. 5-6: 78-83. és HMód. II. 154-162.

**Fülei-Szántó Endre:** Gondolatok a magyar igekötő státusáról. = MNy. 85: 309-319.

**Ittészné Kövendi Kata:** A magyar nyelvi tudás mérése Amerikában integratív nyelvi tesztekkel. = Nyr. 113: 228-237.

**Tasnády T. Álmos:** Hogyan állunk az általános módszertannal? = Nyék. 73: 40-45.

**Szende Aladár:** A magyar nyelv és kultúra tanításának módszertanáról. (Vitaindító vázlat). = Nyék. 73: 31-40.

1990

**Bagi Ferenc:** A magyar mint nem-anyanyelv tanításának típusváltozatairól. = HungOkt. 7-8: 81-94.

**Bazsó Zoltán:** A „Magyar nyelvkönyv bolgárok számára” c. tankönyv komplex elemzése. = HMód. II. 129-136.

**Beöthy Erzsébet:** Magyar nyelvoktatás magyarságtudományi kontextusban. Amszterdami tapasztalatok, eredmények és tervek. = HMód. II. 136-147.

**Csécsey** Magdolna: Helyzetközpontú vagy nyelvtanközpontú magyartanítás? = HMód. II. 147-154.

**Fazekas** Tiborc: A magyar nyelv oktatásának tapasztalatai Hamburgban. = HMód. II. 162-166.

**Giaj** Béla: Megjegyzések a magyar mint anyanyelv, valamint idegen-, második és környezetnyelv oppozíciójához. = HungOkt. 7-8. 74-78.

**Horváth** Mátyás: A magyar mint idegen nyelv (környezeti nyelv) tankönyvei Jugoszláviában. = HMód. II. 172-180.

**Hollósy** Béla: Egy angolul beszélőknek készülő magyar tanulói szótár tervezete és előmunkálatai. = HMód. II. 180-189.

**Jakócs** Dániel: Irodalmi szövegek felhasználása a magyar nyelv külföldi tanításában. = HungOkt. 7-8: 42-47.

**Kiss** Antal: A magyar igeragozás oktatásának kérdései (finnországi tapasztalatok alapján). = HMód. II. 189-195.

**Magyar** Miklós: Az irodalom szerepe a magyar nyelv tanításában és az irodalom mint diszciplína oktatásának lehetőségei a Paris III. egyetemen. = HungOkt. 7-8: 47-54.

**Somos** Béla: A hungarológiai ismeretnyújtás és a nyelvtanítás. = HMód. II. 206-212.

**Szathmári** István: A magyar szórend legfőbb sajátosságairól. = MNy. 86: 68-72.

**Szende** Aladár: Gyerekek magyarra tanítása nyelv és kultúra egységében. = HMód. II. 212-218.

**Tarnói** László: A magyar irodalomtörténet egyetemi oktatása külföldön, idegen anyanyelvűek részére. = HungOkt. 7-8: 36-42.

**Vavra**, Klára: A nyelvoktatás kezdeti szakaszának jelentősége. = HMód. II. 222-226.

1991

**Antal** László: Magánhangzó-illeszkedés: újabb kísérlet egy régebbi felfogás alapján. = MNy. 87: 59-64.

**Fülei-Szántó** Endre: Két magyar igekötő szemantikájáról. = MNy. 87: 393-404. (?)

**Koutny** Ilona - **Wacha** Balázs: Magyar nyelvtan függőségi alapon. = MNy. 87: 393-404. **Pete** István: A térbeli viszonyok szemantikai rendszere. = MNy. 87: 313-320.

**Pomozi** Péter: Néhány gondolat a magyar „konjunktívusz”-ról. = Dolgozatok 26. sz.

**Wacha** Balázs: Névelőhasználat, határozottság. = Nyr. 115: 80-92.

1992

**Kabán** Annamária: Szövegnyelvészet és nyelvtanítás. = Nyr. 116: 191-195.

**Keserű** Judit, Némethyné: Helyesírási és olvasási gyakorlatok külföldön felnőtt vagy a magyart idegen nyelvként tanulók számára. = NyéK. 84: 68-73.

**Lengyel** Zsolt: Beszédtervezés a beszéd- és nyelvhibák tükrében. = Nyr. 116: 137-139.

**Pete** István: A mennyiségi viszonyok szemantikai rendszere. = MNy. 88: 425-433.

**Rácz** Endre: *Egyeztetés a magyar nyelvben*. Bp. 264 p.

**Wacha** Balázs: Határozottság, folyamatosság, jelöltség. = Nyr. 116: 65-78.

1993

**Bartha** Csilla: „Mindég csak magyarú beszélünk ALL THE TIME” Magyarok lenni „túl a Kecegárdán”. = Nyr. 117: 491-495.

**Éder** Zoltán: A magyar mint idegen nyelv a felsőoktatásban. = Nyr. 117: 311-320. és Dolgozatok 30.

**Éder** Zoltán: A nyelvművelés helye és szerepe a magyar mint idegen nyelv oktatásában. = Nyr. 117: 432-437.

**Elekfi** László: Félig jelölt birtokos szerkezetek hibás használatának okai. = Nyr. 117: 447-451.

**Kiss** Katalin, É.: A magyar mondat szerkezet típusáról. = MNy. 89: 163-172.

**Molnár** Zoltán Miklós: Adalékok néhány grammatikai kérdés megközelítéséhez. = MNy. 89: 459-464.

**Pete** István: Az időviszonyok szemantikai rendszere. = MNy. 87: 385-401.

**Varga** Gyula, H.: A magyar igekötők szórendi típusai. = MNy. 89: 312-318.

1994

**Banczerowski**, Janusz: Metainformációs struktúrák a nyelvi szöveg síkján. = MNy. 90: 30-41.

**Horváth** László: Újabb mazsolaszemek az egyeztetés köréből. = MNy. 90: 302-307.

**Kiefer** Ferenc: A mondat időbeli szerkezete. = MNy. 90: 264-275.

**Máté** Jakab: Elméleti és alkalmazott nyelvészet a kutatásban és az oktatásban. = Nyr. 118: 214-220.

**Papp** Tünde: Az anyanyelvi tudás és az eredményes idegennyelv-tanulás összefüggésének néhány kérdéséről. I. rész. = Nyr. 118: 323-330.; II. rész. = Nyr. 118: 415-421.

**Pete** István: Mondataspektus vagy igeszemlélet? = Nyr. 118: 323-247.